PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 9 1 MAJA 1935 ROK XIV

OGÓLNA KONSTRUKCJA PROGRAMU JĘZYKA POLSKIEGO I JEJ UZASADNIENIE.

Jakkolwiek programodawca uwzględnił na wszystkich trzech szczeblach programowych te same działy nauki języka polskiego, to jednak, szeregując je nieco inaczej na szczeblu I aniżeli na II i III, podkreślić pragnął, że właśnie od szczebla, względnie od klasy, uzależnia położenie silniejszego nacisku na tę lub ową dziedzinę nauki tego przedmiotu.

Rozpatrzmy jednak rzecz pokolei:

Z czterech działów materjału program wysunął na plan pierwszy w odniesieniu do pierwszego szczebla programowego m ó w i e n i e. I słusznie. Wszak z pośród wielustronnych celów nauki języka polskiego wysuwa się na naczelne miejsce wdrażanie dziecka do swobodnego i poprawnego wypowiadania swych przeżyć duchowych. I właśnie w tej konieczności uzdolnienia dziecka do wyrażania się leży głęboki sens wyznaczenia przez program do praktycznego użytku m e t o d y k o n w e r s a c y j n e j, którą osobiście wolałbym nazwać — n a t u r a l n ą. Przy ostatniej nazwie upierałbym się choćby dlatego, ponieważ tę właśnie metodę uczenia języka obrała sobie przyroda, a od niej dopiero wzięli ją ludzie.

Lecz konieczność realizowania podstawowego celu nauczania języka polskiego nie jest jedynym powodem wyolbrzymienia znaczenia mówienia. Znany jest przecież fakt, że dziecko, wstępujące do szkoły, cechuje z jednej strony ubóstwo słownikowe, z drugiej zaś — nieumiejętność uwzględnienia gramatycznych i logicznych połączeń. Jeżeli się więc z takim stanem rzeczy zgodzimy, jeżeli sobie nadto uprzytomnimy, że na II i III szczeblu programowym dziecko musi biegle władać językiem, jako narzędziem poznania i wypowiadania się przy czytaniu, pojętem w sensie analizowania treści, przy ćwiczeniach gramatycznych, przy nauce historji itp., to łatwo zrozumiemy, dlaczego program żąda

od nas, nauczycieli-praktyków, położenia na I szczeblu programowym silniejszego nacisku właśnie na mówienie.

Niech mi też będzie wolno mimochodem zauważyć, że mówienie spada na dwu pozostałych szczeblach zaledwie na plan drugi, nigdy na trzeci, ani na czwarty. Stąd logiczny wniosek, że i w klasach V—VII nie wolno nam bynajmniej lekceważyć tego działu nauki.

W odróżnieniu do klas II—IV, w których pisanie występuje tuż po mówieniu a przed czytaniem, w klasie I łączy się ono z czytaniem, przyczem to ostatnie wysuwa program na plan pierwszy. Intencji, przejawiającej się w połączeniu obu tych technik, nie będę wcale rozpatrywał, albowiem w szkole nowoczesnej wogóle nie możemy pomyśleć o ich oddzielnem traktowaniu. Pozwolę sobie natomiast na twierdzenie, że czytanie wysunięto przed pisanie nie dlatego, iżby tej drugiej sprawności należało uczyć na podstawie pierwszej*) — lecz dlatego, ponieważ u wstępu szkolnej nauki więcej nam zależy na wydoskonaleniu techniki czytania, będącego środkiem poznawczym, aniżeli pisania, które dopiero w klasach wyższych służyć będzie do ekspresji przeżyć.

Od klasy II do IV pisanie wysuwa się jednak przed czytanie. Sądzę, że nie będę zbyt daleki od prawdy, jeżeli będę twierdził, iż powodu takiego właśnie uszeregowania tych obu działów języka polskiego należy dopatrywać się w chęci respektowania zasady stopniowania. Oto każdy praktyk niewątpliwie ze mną się zgodzi, iż opanowanie techniki czytania jest przecież o wiele łatwiejsze, aniżeli opanowanie pisma. Gdy zaś uprzytomnimy sobie, iż od klasy II począwszy pisanie ma dziecku służyć do wypowiadania się, łatwo zrozumiemy, jak wielkie trudności piętrzą się przed młodocianym adeptem tej sprawności. Wobec tego nie dziwimy się, iż programodawca już w samym układzie działów nauki języka polskiego zaakcentował, że w trzech wyższych klasach I szczebla programowego należy sztuce pisania poświęcić o wiele więcej uwagi, aniżeli sztuce czytania.

---

*) Zarówno przy użyciu metody wyrazowej jak i — zdaniowej uczymy czytania na podstawie pisania.

Lecz na II i III szczeblu czytanie wysuwa się na plan pierwszy, zatem nietylko przed pisanie ale nawet i przed mówienie. Czyżby tu wchodziła w grę niekonsekwencja lub przypadkowość?

Sądzę, że ani jedno, ani drugie. Zadecydował natomiast wzgląd na zadania, jakie staramy się osiągnąć w klasach wyższych przez naukę czytania. Oto pobieżny choćby rzut oka na szczegółowe postanowienia programu przekonuje nas, że zadanie nasze w dwu niższych klasach I szczebla wyłącznie, a w dwu następnych niemal wyłącznie, polega na wyrabianiu technicznej sprawności w czytaniu, natomiast na II i III szczeblu, nie spuszczając i nadal z oka strony technicznej, mamy dzieci wyuczyć umiejętnego korzystania z lektury, wogóle — z książki.

Szczegółowa analiza najsubtelniejszych drgnień duszy ludzkiej, odkrywanie i zrozumienie motywów działania, wyodrębnianie zwartych pod względem logicznym całości, nawiązywanie przeżyć bohaterów do przeżyć własnych i wiele, wiele innych, bardzo skomplikowanych czynności umysłowych — to nieodłączne procesy, towarzyszące czytaniu w klasach wyższych. Każdy chyba przyzna, że tak pojęte czytanie jest jednak bardzo trudne, z drugiej zaś strony zgodzi się, iż bez tych czynności nie zdołalibyśmy wytworzyć u naszych wychowanków głębszego podłoża uczuciowego, ani też oddziaływać na ich wolę, wreszcie — nie dostarczylibyśmy im treści poznawczej, koniecznej dla życia i dalszego kształcenia się, co wszystko stanowi przecież integralną część celu nauki języka polskiego. Z faktami wyżej wymienionemi liczył się widocznie programodawca, i dlatego też słusznie wysunął w klasach wyższych na plan pierwszy czytanie, by w ten sposób podkreślić, że wymaga od nas — nauczycieli — poświęcenia temu działowi nauki baczniejszej uwagi.

Nie wspomnieliśmy dotychczas ani jednem słowem o czwartej dziedzinie języka polskiego; to też należy to zaniedbanie jakoś naprawić. Mam tu na myśli dział programu bez specjalnego tytułu, który osobiście chętnie nazwałbym w odniesieniu do klas II—VII: ćwiczeniami językowemi. W odniesieniu do klasy I powyższy tytuł byłby nieco za ciasny, albowiem obok wymienionych ćwiczeń występuje tam też rozwijanie sprawności zmysłowej.

Pomieszczenie tego działu nauki na ostatnim planie i to w odniesieniu do wszystkich 7 klas szkoły powszechnej wskazywałoby pozornie na mniejszą może wagę zawartych tam wskazań programowych. Naprawdę jednak tak nie jest. Oto należy koniecznie wziąć pod uwagę okoliczność, że nie jest to dział samodzielny, jak trzy poprzednio omawiane, lecz spełnia w odniesieniu do nich rolę pomocniczą. Taki charakter nadał mu zresztą sam program przez użycie początkowych wyrazów: „W związku z mówieniem, pisaniem i czytaniem".*)

Powyższe słowa zacytowałem dlatego, by z jednej strony uzasadnić poprzednie twierdzenie o pomocniczej roli tego działu, z drugiej — by uwypuklić jego doniosłość. Wszak jasną jest rzeczą, że, skoro ćwiczenia te mamy prowadzić i w związku z mówieniem i z pisaniem i z czytaniem, to absolutnie nie może być w żadnej klasie ani jednej godziny lekcyjnej języka polskiego, na której nie zastosowalibyśmy jakieś „wstawki" z tego pomocniczego działu. Nawiasowo również nadmienię, że przewaga połączeń tych ćwiczeń bądź z mówieniem, bądź z pisaniem, lub też z czytaniem zależeć będzie od szczebla programowego, względnie od klasy.

Prócz powyższych czterech działów, na które został podzielony materjał nauczania, program zawiera dla każdej klasy t. zw. tematy. Nie kusząc się narazie o omówienie tego ciekawego zjawiska programowego, pozwolę sobie jednak zwrócić uwagę na pewien drobiazg: Oto programowy tytuł tematów na I szczeblu brzmi: „Tematy ćwiczeń w mówieniu, pisaniu i czytaniu". Na II i III szczeblu odnośny tytuł wygląda znów tak: „Tematy ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu". Rzucające się w oczy poszeregowanie działów materjału, związanych z tematami, wskazuje, że i tu, podobnie zresztą jak to ma miejsce przy ćwiczeniach językowych, należy wyzyskać odnośne tematy w pierwszym rzędzie do czytania, a następnie dopiero do mówienia i pisania.

Krótka bodaj wzmianka należy się też i wynikom nauczania. Oto po skrupulatnem zbadaniu szczegółowych postanowień programowych dla poszczególnych klas i po zestawieniu ich z wynikami okazuje się, że te ostatnie są znacznie skrom-

*) Na II i III szczeblu: „W związku z czytaniem, mówieniem i pisaniem."

niejsze. Liczenie się z przeszkodami, na jakie niezawodnie praktyka szkolna natrafia, i chęć oszczędzenia nauczycielowi gorzkiego zawodu są tutaj aż nazbyt widoczne.

Omówiłem pokrótce najbardziej rzucające się w oczy cechy ogólnej konstrukcji programu języka polskiego. W szczegóły nie mogę niestety wnikać, gdyż jest tam tyle ciekawych zjawisk, że pobieżne choćby ich omówienie rozdęłoby niepomiernie ramy artykułu. Potrącę zresztą może o nie przy innej sposobności. Uwagi t. zw. sygnałowe i ogólne mówią same za siebie, to też również ich nie rozpatruję.

Sokal (woj. lwowskie). Stanisław Cwenar.

PROBLEMY SOCJALNE W WYPRACOWANIACH DZIECI PROLETARJACKICH — A POLONISTA.

Badania psychologów wiele powiedziały nam już o duszy dziecka. Jednak uczeni gubią się nieraz w szczegółach, w drobnostkach drugorzędnego znaczenia. A to nas — praktyków — zniechęca do poznawania ich teoryj i hipotez. Dlatego też, chcąc poznać duszę dziecka, jesteśmy zdani na własne siły. Obserwujemy zatem dziecko, badamy środowisko, aby z tych znajomości wyciągnąć praktyczne wnioski pedagogiczne.

W najlepszem — zdaje mi się — położeniu znajduje się polonista. Ma on sposobność mówić z dziećmi na najrozmaitsze tematy. Dzieci wypowiadają się na jego lekcjach ustnie i piśmiennie. Właśnie drugi sposób wyrażania swych myśli jest często bardzo ciekawy. Dzieci w klasie z rozmaitych względów nie mówią wszystkiego, co im „leży na sercu". Wstydzą się swych kolegów, są skryte. Niektóre „wyżywają się" chętniej, pisząc.

Najbardziej skryte i nieufne są dzieci proletarjackie. Patrzą często ponuro przed siebie, nie okazując zbytniej ochoty do „wywnętrzania się". Serce nie leży u nich na dłoni.

A jednak chcielibyśmy wiedzieć, co takie dziecko myśli, co je interesuje, gnębi, rozwesela. Wiemy, że życie jego jest ciężkie, a dziecko proletarjackie dobrze zna surowość życia. Dlatego też od wczesnego dziecięctwa interesuje się „zagadnieniami socjalnemi".

Najróżnorodniejsze czynniki wywierają swój wpływ na kształtowanie się jego poglądów socjalnych, wprowadzając zamęt i chaos do główek dziecięcych*). Dzieci wypowiadają nieraz takie poglądy, które cenzor nakazałby konfiskować. Lecz nie uprzedzajmy faktów. Każmy im mówić.

I. Dziewczynka Janina O. (lat 10), córka bezrobotnego, mieszkańca „Wesołego Miasteczka" (baraków, pozostałych po Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu, zajętych przez bezrobotnych) tak ujęła swój list do cioci:

Kochana Ciociu.

Proszę, niech się Ciocia nie gniewa na mnie, że nie przyjechałam w Trzech Króli; bardzo mi było przykro, ale nie moja wina, dostałam żarnice i leżałam dwa tygodnie. Lekarz do nas przychodził i wyzdrowiałam. Dzisiaj poszłam do szkoły. Zapytuję, czy Ciocia nie chorowała. W naszej budzie bardzo zimno, a tu niema czem palić. Gdy lekarz był u nas, to mówił, że mamy płoty rozrywać, ciekawam jakie? Może ten, co jest koło szkoły, bo na miasteczku już płotów niema; dobrze gadać tym, co mają w domu ciepło... itd.

II. Na zadany temat: „Oglądałem wystawy przedświąteczne" — chłopiec Makary R. (lat 12) — syn ubogiej wdowy — pomiędzy innemi tak pisze:

„We wszystkich oknach dużo jest rzeczy. Ale biedni ludzie nie mogą ich sobie kupić, jeno muszą prawie darmo robić. A inni stroją się i nie wiedzą, co mają jeść"...

III. W podręczniku do nauki języka polskiego na kl. V szkoły powsz. (*Pieśń o ziemi naszej* — Balicki i Maykowski) znajduje się na str. 119 czytanka p. t. „W Buczynowej Turni". Zadaniem uczniów było podać krótkie streszczenie czytanki (Wyprawa taterników).

Chłopiec B. H. (lat 12), syn ubogiego szewca, nie zadowolił się przedstawieniem faktów, które znalazł w czytance. F. Goetel wcale go nie wzruszył, ani przekonał. Chłopiec dodaje od siebie.

„Mógł tam nie łazić, to byłby się nie zabił. Są tacy, co nie mają co robić, więc sobie spacerują, łażą aż się nie zabiją i nie spadną. Lepiejby co robili i nie marnowali pieniędzy"...

IV. Chłopcy kl. VII mieli kiedyś napisać n. t.: „Moja bibljoteczka". Chłopiec Żb. (lat 13), syn bezrobotnego, tak pisze:

„Jak ojciec miał pracę, to mi kupował książki. Miałem je poustawiane w szafie za szkłem. Ale już ich mam mało. W zeszły tydzień zaniosłem do Wilaka (Antykwarjat w P.) „Dzikiego Antka". Dostałem 30 gr. i ojciec je wziął i zapłacił szewcowi za przyszczepki u trzewików. Mój kolega to wypożyczył w szkole książkę, ale zaraz ją ojciec kazał sprzedać, a w szkole ocyganił, że książkę zgubił"...

---

*) Patrz: Jan Szelejewski — *Wielkomiejskie dziecko proletarjackie.* — Wydawn. *Przyjaciela Szkoły.* Poznań 1934. Str. 62. Cena z przes. zł 1,60.

W. Rein (zob.) zwolennik ped. herbartowskiej, dzieli p. na ped. historyczną i systematyczną. Pierwsza teoretyczna obejmuje teleologję (zob.) i naukę o wychowaniu oraz metodologję, (psychologję) i naukę o środkach wychowania: dydaktyka, hodegetyka (nauka o kierowaniu), p. o celu nauczania, środkach, planach itp., dietetyka, fizjologja, higjena itd. Systematyczna albo praktyczna zajmuje się formami wychowania (wych. jednostkowe, masowe, domowe, szkolne, specjalne itd.), dalej administracją szkolną w ogólności jak organizacja szkół, kierownictwo, kształcenie nauczyc. itd. wreszcie podziałem szkół: (ogólnokształcące, zawodowe).

Karpowicz St. wyróżnia:

biologja wychowawcza (fizjologja, psychologja dziecka, wych. fizyczne, praca fizyczna, studja antropometryczne itp.),

logika wychowania (cele, ogólne warunki, rozbiór i ocena różnych systemów i metod, instytucyj wychowawczych itp.),

technika wychowania (środki i metody kształcenia, sposoby praktycznego ujęcia zasad ogólnych w nauczaniu, urządzeniach itp.).

Zarzecki L. (zob.) dzieli p. na:

teleologję (cele kultury umysłowej, moralnej, estetycznej, fizycznej i społecznej) i

metodologję, ogólną i szczegółową.

Lit. Bain A. „Nauka wychowania", Danysz A. „O wychowaniu", Dittes F. „Ogólne zasady pedagogiki", Herbart J. „Pedagogika ogólna", Hessen S. „Podstawy pedagogiki", Hoene-Wroński „Filozofja pedagogiki", Hückel E. „Rys pedagogiki", Kosiński W. „Pedagogika", Melchertówna J. „Zagadnienia pedagogiczne", Sekreta M. „Przesłanki filozoficzne i psychologiczne pedagogiki współczesnej", Zarzecki L. „Wstęp do pedagogiki". Z zakresu historji ped.: Danysz A. „Studja z dziejów wychowania w Polsce", Janik M. „Dzieje szkolnictwa polskiego", Karbowiak A. „Dzieje wychowania i szkolnictwa", Kot St. „Dzieje wychowania", „Historja wychowania" (2 tomy), „Źródła do historji wychowania" (2 tomy).

Pedagogika eksperymentalna albo empiryczna, opiera się na badaniach pedagogicznych drogą eksperymentu, obserwacji, badaniach statystycznych itp., mających charakter ścisły.

Do zakresu jej należą: 1) zagadnienia rozwoju dziecka, ujęte ze stanowiska potrzeb wychowania i wykształcenia, 2) metody nauczania, 3) organizacja pracy umysłowej, jej ekonomja i technika, 4) higjena pracy. W praktyce zakresy badań zazębiają się o inne gałęzie nauki jak psychologja eksperymentalna, pedologja i i. Od psych. eksper. różni się ped. eksp. jednak tem, że bada zjawiska psychiczne ze stanowiska potrzeb wychowawczych, a nie dla samej tylko nauki. Podobnie i pedologja (zob.) polega na badaniach psychicznych dla nauki jako takiej. Korzysta z niej ped. eksperymentalna dla celów praktycznych.

Lit. Bykowski L. „Zasady pedagogiki doświadczalnej", Meumann E. „Zarys pedagogiki eksperymentalnej", Rusk R. „Pedagogika eksperymentalna".

Ze względu na wspomniane „krzyżowania się" badań na polu ped. eksp. z badaniami psychologji eksperymentalnej (zob.) z pedologją (zob.) podajemy tu literaturę, odnoszącą się do obu ostatnich nauk.

Binet A. „Pojęcia nowoczesne o dzieciach", „Pomiary rozwoju inteligencji u dzieci", Bühler Ch. „Dziecięctwo i młodość", Bykowski L. „Zasady ped. doświadczalnej", Claparède E. „Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna", „Jak rozpoznawać uzdolnienia uczniów", Croner E. „Psychika młodzieży żeńskiej", Dąbrowski P. „Nauka o dziecku", Dryjski A. „Zagadnienie seksualizmu u dzieci

i młodzieży", Jaroszyński T. „Badania psychologiczne w szkole", Joteyko J. „Wykłady pedologiczne", Króliński K. „Nauka o dziecku", Perez B. „Psychologja dziecka", Rowid H. „Psychologja pedagogiczna", Stanley Hall, „Znaczenie studjów nad dziećmi", Sterling W. „Dziecko histeryczne", „Dziecko psychopatyczne", Studencki S. M. „Jak obserwować dzieci", Sully J. „Psychologja wychowawcza", „Dusza dziecka", Szulczewski B. „Dusza dziecka", Tracy F. „Wiek dziecięcy", Witwicki W. „Jak nie należy uprawiać psychologji dziecka", Zienkowski W. „Psychologja dziecięctwa".

Oprócz tego: Baley S. „Psychologja wieku dojrzewania", Bovet P. „Instynkt walki", Kreutz M. „Rozwój psychiczny młodzieży", Kuchta J. „Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna", „Rozwój psychiczny młodzieży wiejskiej", Librachowa M. „Rozumowanie dzieci", Piaget J. „Mowa i myślenie u dziecka", „Jak sobie dziecko świat przedstawia", Stern W. „Inteligencja dzieci i młodzieży".

Czasopisma ważniejsze: „Chowanna", (Katowice, Krasińskiego 3) „Kultura Pedagogiczna" (Kraków, Straszewskiego 27), „Polskie Archiwum Psychologji", kwart. (Warszawa, wybrz. Kościuszkowskie 35) tamże „Ruch Pedagogiczny".

„Pedagogjum," mieś, poświęcony sprawom semin. naucz. i kształcenia nauczycieli. (Kraków, Straszewskiego 22.)

Pedatrofja *gr.* wyniszczenie dziecięce z powodu złej przemiany materji.

Pederastja *gr.* objaw zboczeniowy w dziedzinie seksualnej.

Pedjatrja *gr.* nauka, zajmująca się chorobami dzieci.

Pedologja *gr.* nauka, wiedza o dziecku, o jego fizycznym i duchowym rozwoju, oraz wpływach na tenże rozwój. Jest to nauka podstawowa dla pedagogiki eksperymentalnej i opiera się na psychologji, psychjatrji, fizjologji, antropologji, etnografji, socjologji.

Joteyko J. (zob.) wyróżnia w p. działy: 1) pedognozja, czyli nauka czysta, 2) pedotechnika, nauka o zastosowaniach, 3) pedagogika eksperymentalna, 4) dydaktyka eksperymentalna, 5) pedologja patologiczna, 6) pedologja prawnicza.

Claparède E. dzieli p. na:

1) *p. teoretyczna* (psych. dziecka czyli psychopedologja, fizjologja dziecka, patologja i kryminalistyka dziecka.)

2) *p. stosowana*: (pedotechnika wychowawcza: pedag. naukowa, psychol. pedagogiczna i pedagogika eksperymentalna, higjena szkolna, pedagogika medyczna wreszcie sądowa i lecznicza.)

Lit. (patrz pod pedagogika eksperymentalna.)

Pedotechnika *gr.* nauka stosowana o dziecku w przeciwieństwie do pedologji jako nauki teoretycznej. Dzieli się na wychowawczą, sądową i leczniczą (Claparède).

Pentatonika *gr.* skala muzyczna z 5 całych tonów: c d e g a bez półtonów, w melodjach ludów pierwotnych. Ślady zachowały się jeszcze u nas w melodjach góralskich.

Percentyl miejsce, wzgl. ranga, jakie zajmuje pewna jednostka wśród 100 osobników, uszeregowanych na podstawie wyników, otrzymanych przy przeprowadzeniu pewnego testu (zob.).

Percepcja *l.* zebranie, poznanie, pojęcie. Wedle Wundta (zob.) znalezienie się przedstawienia (zob.) w polu świadomości (zob.).

Pereire Jakób (1715—1780) słynny nauczyciel głuchoniemych we Francji, posługujący się własną metodą daktylologji i głosową, podobną do dzisiaj używanych.

Perfekcjonizm *l.* nauka o doskonałości, wedle niektórych kierunków w protestantyzmie, człowiek już za życia może osiągnąć pełną doskonałość.

Perseweracja *l.* uporczywe powracanie do świadomości jakiegoś przykrego zdarzenia, często u dzieci młodszych i u słabiej rozwiniętych umysłowo.

Personalizm *l.* teorja, wedle której świat jest rozumnym systemem istot aktywnych, dążących do określonego celu. Twórcą krytycznego p. jest W. Stern.

Personifikacja *l.* uosobienie rzeczy lub pojęć abstrakcyjnych, bardzo częste w fantazji dzieci.

W stylistyce zwroty, jak np. wiosna się uśmiecha, wicher płacze itp.

Perwersja *l.* zboczenie od normy np. zjadanie rzeczy, budzących wstręt itp.

Peryfraza *gr.* figura retoryczna, polega na tem, że nazwę przedmiotu zastępujemy jego cechą, lub stosunkiem do czegoś, np. twórca „Pana Tadeusza" zamiast A. Mickiewicz.

Perypatetyczna filozofja, filoz. Arystotelesa.

Pesante *wł.* w muz. ciężko, z rozmachem.

Pestalozzi Jan Henryk (1746—1827) wielki pedagog szwajcarski, filantrop, reformator metod nauczania i pisarz. W posiadłości swojej Neuhof urządził zakład wychowawczy dla biednych dzieci, wprowadzając do programu nauki zajęcia praktyczne, (ogrodnictwo, tkactwo itp.) Zakład upadł. P. napisał w tym okresie dzieło „Abendstunden eines Einsiedlers", zawierające zarys rozwiniętego później systemu wychowawczego. Następnie wydał powieść ludową „Leonhardt und Gertrud", osnutą na tle nędzy ludu wiejskiego.

Przez krótki czas był P. kierownikiem Zakładu sierot w Stanz, następnie nauczycielem w szkole ludowej w Burgdorfie. Poglądy pedag. zawarł w dziele „Jak Gertruda uczy swoje dzieci" (przekład Osterloffa). Natura od chwili przyjścia na świat dziecka jest jego nauczycielem (wpływ Russa), ale wychowanie i nauczanie należy oprzeć na psychologji, z uwzględnieniem faz rozwoju. Nauczanie powinno być oparte na poglądzie: liczba, kształt, słowo. Z „wiedzieć" musi się wiązać „móc" a z „wiadomościami" „zręczność". Stosunek nauczyciela do ucznia musi się opierać na obustronnej miłości.

W Szwajcarji szerzyli jego metody H. Krüsi, G. Tobler, Nägeli i i. W Niemczech interesowali się nim: Fichte, Froebel, Herbart Diesterweg i i. W Anglji: J. P. Greaves, Ch. Mayo i i., we Francji: A. Cochin i P. Pompée. W Stanach Zjed. A. P. W. Maclure, W. Russel i w. i. W Polsce A. Marcinkowski i i. Sprawozdania, rozbiory, sądy współczesnych zebrał Z. Kukulski w publikacji „Pestalozzi w Polsce na początku w. XIX", inne prace: Kierski F. „J. H. Pestalozzi", Osterloff W. „Prorok pedagogiki nowoczesnej J. H. Pestalozzi", Sniehota Fr. „J. H. Pestalozzi".

Pestalozzianum instytucja, zał. 1875 w Zurychu, zawiera muzeum, w którem zgromadzono pamiątki z życia Pestalozziego, pomoce szkolne, daty statystyczne, bibljotekę itp.

Pestalozziego zakłady i związki W Niemczech z inicjatywy Diesterwega założono w r. 1848 „Deutsche Pestalozzi-Stiftung" pod Berlinem, „Das P.-Waisenhaus" w Eberswaldzie, „Carola-Stift" koło Drezna i w. i. W całych Niemczech powstały związki „P.-Vereine", których celem jest opieka nad sierotami po nauczycielach.

Pesymizm *l.* pogląd filozoficzny, wedle którego świat nasz jest najgorszy ze wszystkich światów (Schopenhauer, Hartmann).

Petersen Paweł współczesny pedagog niemiecki, twórca „Planu Jenajskiego", autor wielkiej ilości prac pedagogicznych.

Petitio principii *l.* błąd w logice, polega na tem, że przyjmujemy rzecz dowodzoną za dowiedzioną.

Petrografja *gr.* nauka o skałach.

Petrus Hispanus (wiek XIII) filozof scholastyczny, później papież Jan XXI, autor podręcznika logiki, w którym po raz pierwszy podane zostały nazwy trybów sylogizmu.

Petrycy Sebastjan z Pilzna (1554-1626) medyk, filozof, poeta i pedagog polski. Przetłumaczył Arystotelesa „Ekonomikę" i „Politykę", dodając do tych przekładów „przydatki", zawierające jego oryginalne poglądy. W pierwszej pracy „Ekonomice" poświęcił sprawom wychowania 10 rozdziałów, w drugiej 30. P. pierwszy podkreślił konieczność wychowania nietylko intelektualnego, ale także moralnego i fizycznego. Poruszył też sprawę wychowania dziewcząt.

Lit.: Wąsik W. „Sebastjan Petrycy z Pilzna i epoka", „System pedagogiczny Seb. Petrycego z Pilzna."

Petty William (1623–1687) autor pracy pedagogicznej (tytuł w jęz. pol. „Rada Williama P. dla mr. Samuela Hartliba, dotycząca postępu pewnych, poszczególnych gałęzi nauczania"). Dzieło to zaliczają Anglicy do klasycznych w literaturze pedagogicznej.

Pfister Oskar współczesny wybitny psychanalityk niemiecki, twórca systemu pedanalizy, czyli psychanalizy, zastosowanej do wychowania. Dzieło: „Psychanaliza na usługach wychowania", tłum. Mirski.

Pflüger Edward Fryderyk Wilh. (1829-1910) fizjolog niemiecki, autor wielu prac z zakresu fizjologji człowieka i zwierząt, założyciel dzisiejszego czasop. „Pflügers Archiv für die gesammte Physiologie".

Piaget Jan współczesny psycholog i pedagog szwajcarski, autor prac bardzo wartościowych: „Mowa i myślenie u dziecka", tłum. Kołudzka, „Sąd i rozumowanie dziecka", „Jak sobie dziecko świat przedstawia".

Piasecki Eugenjusz (ur. 1872) prof. teorji wychowania fizycznego na Uniw. Poznańskim, autor wielu prac z zakresu swej specjalności m. i. „Dzieje wychowania fizycznego", „Gry i zabawy ruchowe", „Parki jordanowskie", „Zasady wychowania fizycznego", „Zarys teorji wych. fiz.", „O zawodzie wychowawcy fizycznego".

Piccolomini Eneasz Sylwjusz (1405—1464) później papież Pius II, autor wielu dzieł, między in. napisał „Tractatus de liberorum educatione ad Ladislaum Ungariae et Bohemia regem". (Traktat o nauczaniu, napisany dla Władysława, 12-letniego króla Czech i Węgier.)

Piekosiński Franciszek (1844—1906), historyk polski i wydawca cennych źródeł. Z prac: „Ludność wieśniacza w Polsce w dobie piastowskiej", „Rycerstwo polskie wieków średnich".

Pierwsza pomoc w nagłych wypadkach. Nauczyciel w miejscowości, w której niema lekarza, powinien przestudjować dokładnie książki popularne, traktujące o pierwszej pomocy w wypadkach złamania ręki, nogi, obojczyka oraz krwotoków, rażenia piorunem lub prądem, oparzenia, utonięcia itp.

Lit.: Hilarowicz H. „Pierwsza pomoc w nagłych wypadkach", Sieradzki A. „Nauczyciel wobec nagłych wypadków chorobowych u dzieci".

Pietyzm *l.* protestancki ruch religijny w Niemczech w w. XVII, skierowany przeciw formalizmowi luterańskiemu. Twórcą był Filip Jakób Spener, August Franke zaś przeniósł zasady pietystów na grunt wychowania. P. reprezentuje kierunek moralno-

W niektórych wypracowaniach mówią chłopcy i o polityce. Mówią wszystko to, nad czem dysputuje proletarjat.

Czyż przytoczone dokumenty nie uczą nas? Czyż nie wytyczają nam kierunku pracy wychowawczej? Czyż trzeba nam innej psychologji? — Trzeba nam tylko więcej zastanawiać się nad tem, co dziecko do nas mówi i pisze. Naszym obowiązkiem jest skorzystać z wydartej dziecku tajemnicy i prostować (jeśli zajdzie potrzeba) jego myśli.

Polonista ma więc o wiele trudniejsze zadanie przed sobą. Nie wystarcza dziś, jeśli schowa się codziennie za stertę zeszytów i skrzętnie, mechanicznie wyszukiwać będzie błędy: stylistyczne, ortograficzne, gramatyczne... Dziś musi zważać i na inne błędy: — błędy spaczonych myśli dziecięcych.

Dziś musi on być wychowawcą-współtwórcą nowej psychologji, musi zbierać dla psychologa-badacza: fakty, dokumenty, przyczynki. Tyle, co do wypowiadania się dzieci proletarjackich w wypracowaniach piśmiennych o różnych zagadnieniach socjalnych.

Proszę dokładnie zważać na ich ustne wynurzenia w rozmówkach, pogadankach i samorzutnych wypowiedziach, a przed nauczycielem, cieszącym się zaufaniem młodzieży, stanie jej naga dusza. Czytajmy z niej więcej, wciąż więcej... Przecież warto!

Poznań. Jan Szelejewski.

ĆWICZENIA SŁOWNIKOWE I STYLISTYCZNE.

Nowy program nauczania sporo miejsca poświęca ćwiczeniom słownikowym tak w materjale nauczania dla każdej klasy jak i w uwagach do całości poszczególnych przedmiotów. W uwagach tych określono też jasno cel, zakres, częściowo także i sposób odbywania ćwiczeń słownikowych.

Jeżeli chodzi o pytanie: Poco uprawiamy ćwiczenia słownikowe? to każdy z nas odpowie zgodnie z programem i własnem przekonaniem, że czynimy to poto, by uczeń powiększył swój zasób słów i zwrotów, ale i poto — dodamy jeszcze od siebie — by w dalszej konsekwencji ulepszył także swój styl. Wszak ćwiczenia słownikowe wchodzą w zakres ćwiczeń stylistycznych.

Ćwiczenia słownikowe nie są celem samym w sobie, są raczej środkiem do celu, jakim jest bądźto powiększanie zasobu

słownikowego dzieci, bądź też udoskonalanie ich stylu. Lecz słownik dziecka powiększa się wtedy tylko, kiedy równocześnie z jego rozszerzaniem rośnie zakres wiedzy i pojęć dziecka. Gdy będzie inaczej, nowo nabyte wyrażenia będą tylko czczą nomenklaturą i dlatego zazwyczaj błędnie przez dzieci używane, gdyż treść znaczeniowa i nazwa nie będą się pokrywały, będą raczej oznaczały dwa przedmioty lub zjawiska zamiast jednego.

Aby do tego nie dopuścić, ćwiczenia słownikowe i stylistyczne opierać się muszą na prawidłowem myśleniu, które przecież jest ich integralną częścią. A wtedy będą one nietylko środkiem, wiodącym do osiągnięcia wprawy w mówieniu i pisaniu, ale także — co również bardzo ważne — staną się drogą, prowadzącą do logicznego myślenia. Dla ilustracji tego zjawiska podam choćby kilka przykładów, zaczerpniętych z praktyki, w których z łatwością dadzą się odnaleźć poszczególne elementy myślowe, które uczniom były potrzebne, gdy mieli w domu napisać inne przykłady na wyrażenia pod- i nadrzędne, dalej na wyrazy wieloznaczne lub wreszcie na grupy wyrazów o znaczeniu przeciwnem według poznanych w szkole wzorów, np. pojazdy konne: wóz, bryczka, karjolka, — mechaniczne: motocykl, samochód itd.; zawód, pociąg, zamek itp.; zgoda, jednomyślność, harmonja — niezgoda, waśń, spór itd.

Tyle, co do uwag o celu i środkach, doń zdążających, w odniesieniu do ćwiczeń słownikowych i stylistycznych wogóle.

Przejdźmy teraz do drugiej sprawy, mianowicie do odpowiedzi na pytanie: C o p r z e r a b i a ć w ć w i c z e n i a c h s ł o w n i k o w y c h ? Znajdziemy ją również w programach. Jeśli bowiem zaglądniemy do materjału naukowego poszczególnych oddziałów, to zauważymy tam w materjale kl. V do VII takie działy ćwiczeń słownikowych, które zawierają „wyrażenia odtwarzające dostępnie dla dziecka stany życia wewnętrznego i ich objawy", a dalej, mówiąc już własnemi słowy, grupowanie różnych wyrażeń pokrewnych o znaczeniu bliskiem i wielorakiem, nadto zwroty zastępcze, rozróżnianie gwary od języka literackiego itd.

Podanie tych ćwiczeń słownikowych przez program Min. W. R. i O. P. nie przesądza jednak przerabiania innych, wchodzących w zakres powyższych, co bynajmniej nie należy uważać za dążność do uzupełniania programu lub za swawolne przekra-

czanie wytyczonych przezeń granic, a raczej uchodzić winno za swobodną interpretację tegoż, choćby w myśl zasady dydaktycznej, żądającej od uczącego uwzględniania środowiska, w którem pracuje. Sądzę, że z tej też przyczyny koniecznie usuwać należy przez ćwiczenia słownikowe naleciałości obcojęzyczne, szpecące w wysokiej mierze nasz język. Na zachodnich rubieżach Rzeczypospolitej winniśmy więc tępić przedewszystkiem germanizmy, na wschodnich zaś rusycyzmy, by i tą drogą wyrobić w uczniach zamiłowanie do czystości języka ojczystego przez wypowiedzenie słusznej walki wyrazom obcym, które łatwo zastąpić można czysto polskiemi i to bez ujmy dla wykształcenia lub piękna języka.

Wielce pomocne w tej dążności będą nam utwory literackie, które najczęściej służyć nam będą zarazem za punkt wyjścia przy ćwiczeniach stylistycznych wogóle, a słownikowych w szczególności. Utworami literackiemi lub ich wyjątkami posłużymy się z różnych przyczyn, niezawsze przecież dla nabrania techniki w czytaniu, częściej zaś, zwłaszcza w wyższych oddziałach szkoły powszechnej, dla zapoznania się z pisarzami, zrozumienia ich myśli i uczuć, dla uwypuklenia elementów stylistycznych, które czytanej treści dają specyficzny charakter, dla oceny wartości stylistycznych, literackich i artystycznych utworu, przez co zasługuje na to, by go poznać i naśladować.

Jeżeli uczącym kierują ostatnio wymienione motywy, to będzie on uprawiać już nietylko ćwiczenia stylistyczne pomocnicze, do których zaliczane bywają ćwiczenia słownikowe i wyjaśnienia rzeczowe (zapomocą synonimów, opisu lub poglądu), ale posunie się jeszcze o krok dalej, do istotnych ćwiczeń stylistycznych, do których zaliczamy:

1) badanie przenośni, porównań w związku z treścią czytanki ze względu na wartości myślowe, uczuciowe i malarskie,

2) charakteryzowanie osób, akcji, czasu i miejsca akcji, czynności i myśli bohaterów itp. na podstawie analizy poszczególnych elementów stylistycznych, w utworze zachodzących,

3) określenie roli tych elementów,

4) charakteryzowanie utworu jako całości artystycznej.*)

*) Zob. T. Czapczyński: *Metodyka ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej i średniej.*

Niekiedy uzupełniamy te ćwiczenia stylistyczne jeszcze ćwiczeniami pokrewnemi, jak nadawaniem tytułów czytankom niezatytułowanym, opowiadaniom uczniów lub nauczyciela, albo też poszczególnym częściom czytanek, obrazom lub serjom obrazów, a dalej także zwykłem opisywaniem zjawisk i przedmiotów, w nich poruszanych.

Program ministerjalny wspomina również, jak należy prowadzić ćwiczenia słownikowe. Z podanych tam wskazówek dydaktycznych podkreślę tylko dwie, m. zd., najważniejsze, bo przestrzegające przed ćwiczeniami słownikowemi, będącemi zwykłem katalogowaniem wyrazów i występującemi w oderwaniu zamiast w „zespole treściowym". Pierwsza wskazówka dydaktyczna odrzuca całogodzinne, nudne i naciągane „poznawanie" nowych wyrażeń i zwrotów językowych, jakie często miało miejsce, gdy ćwiczenia słownikowe wprowadzano kilka lat temu w niektórych szkołach *par force* do nauki języka polskiego. W myśl instrukcyj programowych poświęca się dziś na ćwiczenia słownikowe część lekcji, kilka zaledwie minut, uprawiając je nie jako temat odosobniony, lecz w łączności z przerabianą treścią, z którą są związane w sposób naturalny, przez pewne okoliczności. Takie postawienie sprawy przez program wyklucza — m. zd. — możliwość, by nauczyciel, układający plan dydaktyczny na cały rok szkolny, mógł już w sierpniu lub wrześniu dokładnie sprecyzować tematy ćwiczeń słownikowych, jakie zamierza przeprowadzić pod koniec roku szkolnego w maju lub czerwcu. Praktyka szkolna wykazuje przecież zgoła coś innego. Jak często kapitulujemy wobec nieprzewidzianych okoliczności, nierzadko zaś i sami uczniowie obalają ustalony przez nas tok lekcji, przeznaczając jej inny, często aktualniejszy i pożyteczniejszy kierunek niż ten, który zgóry sobie wytyczyliśmy w naszych przygotowaniach lekcyjnych.

Że ćwiczenia słownikowe nie mogą trwać długo, by nie nudziły, że również występować winny okolicznościowo w związku z innemi działami języka polskiego jako w „zespole treściowym", na to dam już konkretne przykłady, zaczerpnięte z tegorocznej praktyki, w oddziale VII.

Zupełnie proste i zrozumiałe są ćwiczenia słownikowe w łączności z czytanką, które odbywamy albo dla zrozumienia jej treści,

albo też dla udowodnienia na przykładach bogactwa słownikowego naszych pisarzy. Podobnie ma się rzecz z istotnemi ćwiczeniami stylistycznemi, gdy chodzi np. o wykazanie przenośni i porównań lub innych elementów stylistycznych. Niewyczerpaną krynicę przykładów na przenośnie i porównania mamy w utworach Mickiewicza, Słowackiego, Sienkiewicza. Czytając ich utwory, zwróciliśmy tedy uwagę na tego rodzaju elementy stylistyczne. Czasami znowu uczyniliśmy to przy innej sposobności, odwołując się do nich mianowicie wtedy, kiedy i w innych lekcjach języka była mowa o przenośniach, porównaniach itd. Jeśli chodzi o utwory Mickiewicza, to dominuje jego *Pan Tadeusz* ze swym ogromem bogactw przykładów na porównania, przenośnie, uosobienia.

Weźmy dla przykładu na ten ostatni element stylistyczny wyjątek z ks. II w. 403—426: „Tu kapusta, sędziwe schylając łysiny, siedzi i zda się dumać o losach jarzyny" itd.; w zakresie porównań zaglądnijmy do I ks. w. 8: „Jak mnie dziecko do zdrowia... Tak nas powrócisz cudem..."; lub w. 840/1: „W pół godziny tak było głucho ..jako po zadzwonieniu na pacierz..."; podobnych porównań zawiera I ks. 48, inne liczą ich jeszcze więcej. Ale i przy utworach innych poetów zwróciliśmy uwagę na podobne zjawiska. Uczniowie sami dali do tego inicjatywę; czytając Słowackiego *Ojca zadżumionych*, stwierdzili i tu istnienie licznych porównań.

Podobnie miała się rzecz z wyrazami wieloznacznemi. Podany na początku przykład na wyrazy o znaczeniu nad- i podrzędnem wyrósł także na tle utworu Konopnickiej *Niemczaki* i zachodzącem w nim wyrażeniu „nejtyczanka".

Kiedy indziej znowu była gramatyka punktem wyjścia do podobnych ćwiczeń, stanowiących wyszukiwanie innych wyrazów o znaczeniu nad- i podrzędnem; w niej bowiem poruszono analogiczne zjawisko gramatyczne przy klasyfikacji rzeczowników na zbiorowe i jednostkowe. Innym razem wyłoniła się w związku z materjałem gramatycznym przy poznaniu zdania wtrąconego konieczność poszukania synonimów dla czasownika, użytego w zdaniu przykładowem. Ćwiczenie słownikowe obejmowało więc w tym wypadku zestawienie wyrazów bliskoznacznych w miejsce czasownika „rzec".

Dużo sposobności do okolicznościowych ćwiczeń słownikowych dostarczały zwykle także poprawy wypracowań, w których rozpatrywaliśmy popełniane przez uczniów błędy językowe. I tak stały się pewne zwroty, przejęte przez chłopców z języka niemieckiego za przykładem rodziców, impulsem do zwrócenia uwagi na germanizmy. Chodziło tu o ostatnie wypracowanie pt. „Nasza akademja w dniu 19 marca" i o użycie w niem takich zwrotów: „zebraliśmy się o pół dziewiątej", „p. F. trzymał mowę" itd. Po zapoznaniu się z różnicą między właściwemi zwrotami polskiemi a niemieckiemi, uczniowie podali obfity zasób wyrażeń, zapożyczonych z języka zaborców, któremi się sami mniej lub więcej świadomie posługują w żargonie szkolnym lub mowie potocznej.

Również i ćwiczenia ortograficzne stały się przejściem do niektórych naszych ćwiczeń słownikowych. Wypadało powtórzyć pisownię wyrazów o podobnem brzmieniu lecz odmiennej pisowni jak: żąć — rznąć, porzeczka — pożyczka itd. Przy tej sposobności zauważył jeden z chłopców, że na porzeczkę mówi się u nas także „świętojanka", co doprowadziło w dalszych rozważaniach i ćwiczeniach do poznania i wyszukiwania innych prowincjonalizmów, jako zwrotów, znanych tylko w pewnej okolicy kraju. A stąd już tylko jeden krok dzielił nas od odróżnienia prowincjonalizmów od gwary, a obydwu zjawisk od języka literackiego.

Omawianie zasady podwajania spółgłosek w pewnych wypadkach np. czyn—czynnik itd., a zaniechania go w innych jak: szkło—szklany, róża—różany itp., doprowadziło do zajęcia się wyrazami pochodnemi lub pokrewnemi, urobionemi od jednego rdzenia przez dodanie przed- i przyrostków, mianowicie: szklany, oszklony, szklisty..., róż, różowy, zaróżowiony itd.

Raz po raz zdarzało się również, że nawiązaliśmy ćwiczenia słownikowe do opowiadań uczniów. I tak, gdy razu pewnego jeden z nich opowiadał o swej przygodzie wakacyjnej, użył zwrotu: „L. miał długie palce", co stało się bodźcem do ćwiczeń słownikowych, obejmujących przymiotniki o znaczeniu przenośnem. Inne znowu opowiadanie, a raczej streszczanie *Janka muzykanta* naprowadziło nas do zanotowania homonimu: „pociąg" (do skrzypiec), którym się opowiadający posłużył. W związku z tym wyrazem uczniowie podali jeszcze inne homonimy.

Poznań. Marjan Jagodziński.

BADANIE WYNIKÓW NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W KLASIE I.

Program nauczania składa się z dwu zasadniczych działów. Do pierwszego działu należy: materjał nauczania, a do drugiego — wyniki nauczania i uwagi.

Materjał nauczania określa treść i zakres pracy ucznia, jak również i nauczyciela.

Uwagi, umieszczone przy programach poszczególnych klas, zawierają wybrane, najistotniejsze wskazówki, jak należy interpretować materjał, obowiązujący w tej lub innej klasie, oraz najważniejsze wskazówki metodyczne, dotyczące organizacji pracy dydaktycznej.

Przystępując do zorganizowania pracy, nauczyciel powinien bardzo skrupulatnie i sumiennie uwzględnić w swoim rocznym planie te zasadnicze działy, by osiągnąć pożądane i zakreślone programem wyniki nauczania.

Jeżeli chodzi teraz o wyniki nauczania w klasie I, to nasz program ogranicza ten dział w ten sposób: dziecko powinno posiadać umiejętność powolnego i wyraźnego czytania łatwych tekstów z elementarza; następnie dziecko powinno też zdobyć umiejętność czytelnego pisania znanych jemu wyrazów i zdań o pisowni ściśle fonetycznej; wkońcu powinno dziecko posiadać znajomość godła Państwa oraz portretów Prezydenta i Marszałka. Tyle mówi program ministerjalny o wynikach nauczania w klasie I — o ile chodzi o nauczanie języka polskiego.

Są to wyniki, powiedzielibyśmy, ramowe i podające w bardzo ogólnym zarysie, co ma dziecko opanować po całorocznej pracy z zakresu języka polskiego. Druga część wyników nauczania, gdzie jest mowa o poznaniu godła Państwa oraz portretów Prezydenta i Marszałka, będzie raczej wynikiem zabiegów wychowawczych, aniżeli nauczania. Stąd wynika, iż nauczanie i wychowanie, w szczególności na poziomie klasy I, powinny być ściśle ze sobą powiązane, czyli innemi słowy, między planem dydaktycznym a wychowawczym powinna istnieć ścisła korelacja.

Egzekwowanie wyników nauczania należy właśnie oprzeć na powyższych planach, co da możność badającemu bliżej określić i skonkretyzować wymagania minimalne w odniesieniu do

poszczególnych szkół, których poziom nieraz znajduje się w ścisłej zależności od środowiska, z którego rekrutuje się dziatwa tej lub innej szkoły.

Stawiając klasie wymagania, nie ograniczamy tem samem dążności nauczyciela do uzyskania wyników większych, lecz tylko podkreślamy, że musi istnieć minimum wymagań, od którego pod żadnym względem odstąpić nie wolno, bo dyskwalifikowałoby to tak nauczyciela jak i klasę.

By ułatwić badanie wyników, badający powinien dokładnie zapoznać się z planem dydaktyczno-wychowawczym, opracowanym przez wychowawcę danej klasy oraz wyjaśnić nadzwyczaj ważną, naszem zdaniem, okoliczność: czy plany w dostatecznej mierze uwzględniają środowisko dziecka, samo dziecko i warunki pracy nauczyciela. Bez tego podejścia badający nie osiągnie swoich celów i zadań. W jednym wypadku wymagania mogą być zbyt minimalne, — w drugim zaś — wygórowane.

Badanie wyników powinno iść w kierunku sprawdzania umiejętności, sprawności i wiadomości w zakresie danego przedmiotu, wskazanych przez program ministerjalny i rozwiniętych w planie dydaktyczno-wychowawczym nauczyciela w rozmaitych okresach i odstępach roku szkolnego z uwzględnieniem tematów lub ośrodków zainteresowania.

Z tych właśnie względów nasze określenia wymagań wyników nauczania z zakresu języka polskiego w klasie pierwszej poprzedzamy krótkiem omówieniem rozkładu materjału dydaktycznego. Podział materjału został dokonany na podstawie elementarza, opracowanego przez B. Kubskiego, M. Kotarbińskiego i E. Zarembinę, z jednoczesnem uwzględnieniem wychowania moralnego, społeczno-obywatelskiego, utylitarno-gospodarczego, estetycznego i fizycznego. Równocześnie badanie wyników na poziomie klasy I powinno też dotyczyć wiadomości, nabytych przez dziecko z poszczególnych dziedzin wiedzy w czasie pogadanek, opowiadania i czytania nauczyciela, obserwacji bezpośredniej (na wycieczkach) i pośredniej (oglądanie ilustracyj itp.).

*
* *

1. Okres przygotowawczy. Właściwą naukę w klasie I poprzedza tak zwany okres przygotowawczy, którego czas trwania, powiada program, uzależnia się od stopnia dojrza-

łości dzieci, przychodzących do szkoły. Zadaniem tego okresu jest z jednej strony wprowadzenie dzieci w życie szkolne, z drugiej przygotowanie je do nauki czytania i pisania, rozwinięcie spostrzegawczości zapomocą obserwowania przedmiotów i zjawisk (kształty, barwy itp.) oraz wdrażanie ręki zapomocą rysunków, ulepianek i wycinanek (ćwiczenia wzrokowe, słuchowe i ruchowe).

Materjał nauczania powinien być zgrupowany wokoło zagadnień i ośrodków z uwzględnieniem wszystkich punktów programu języka polskiego: 1) mówienie, 2) pisanie, 3) czytanie, 4) stopniowe wzbogacanie czynnego słownika dzieci w związku z mówieniem, czytaniem i pisaniem i 5) tematy ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu.

Jeżeli teraz chodzi o okres przygotowawczy, to ośrodkiem pracy i zainteresowania będą: szkoła i dom. Rozwinięcie tych ośrodków pracy pozostawiamy nauczycielowi, który, w zależności od środowiska, ustali sobie sposób i kolejność realizacji zagadnień, wypływających z zasadniczych ośrodków pracy dydaktyczno-wychowawczej, jakiemi w danym wypadku są: „szkoła i dom".

Po przerobieniu materjału, przeznaczonego na okres przygotowawczy, dziecko powinno dokładnie orjentować się w następujących zagadnieniach:

1) Odróżniać imię od nazwiska, podać dokładny adres miejsca zamieszkania: ulica, nr. domu i mieszkania, nazwę wsi względnie miasteczka; przytoczyć imię ojca i matki względnie opiekuna; wiedzieć, czem się trudni ojciec względnie matka lub opiekun; wymieniać młodsze względnie starsze rodzeństwo i dalszą rodzinę: bracia, siostry, dziadek, babcia.

2) Wskazać adres i nr. szkoły, podać czas przychodzenia do szkoły, znać imię i nazwisko swego wychowawcy; nazywać dokładnie niezbędne w klasie pierwszej pomoce naukowe; wymieniać nazwy umeblowania klasy z podaniem przeznaczenia poszczególnych przedmiotów; określać względem siebie miejsce przedmiotu: na prawo, na lewo, przede mną, za mną itp.

3) Wymieniać najpospolitsze zwierzęta i ptaki domowe: kot, pies, koń, koza, krowa, kura, kaczka, gęś itd. Znać najpospolitsze pokarmy i napoje, przygotowywane w domu.

4) Wymieniać dni w tygodniu, rozróżniać pojęcia: dzisiaj — wczoraj, przedwczoraj, jutro — pojutrze.

5) Rozróżniać podstawowe barwy (na konkrecie) — czerwona, niebieska, żółta, biała i czarna.

6) Umieć odtworzyć zapomocą rysunku albo wycinanki kształt czworokąta i kółka.

7) Wiedzieć kto rządzi i opiekuje się rodzeństwem w domu; kto rządzi szkołą.

8) Wypowiadać krótkie zdania, jako całość myślową, z zakresu własnych przeżyć lub obserwacyj nad otaczającem życiem, dostępnem i zrozumiałem dla dziecka na tym poziomie (zdania nie powinny przekraczać 5 wyrazów); umieć policzyć ilość wyrazów w zdaniu, potrafić wyraz, podany przez badającego, podzielić na zgłoski, zgłoski na dźwięki*). Wyrazy: mama, tata, lala, lale; litery: m, a, t, e, l. Z poznanych wyrazów, dziecko układa zdania zapomocą rozsypanki względnie wyrazów, napisanych w rozmaitych punktach tablicy, zapisując te zdania w zeszytach względnie na tablicy.

9) Rozumieć potrzebę przechowywania w należytym porządku swojej wyprawki, posługiwania się koszem na śmiecie i odpadki, umieć odsznurować i zasznurować buciki, zdawać sobie sprawę z potrzeby poszanowania pomocy naukowych i umeblowania szkolnego.

2. Okres właściwej nauki języka polskiego (mniej więcej od 1 października do 22 grudnia). Podstawowemi tematami pracy nauczyciela w tym okresie według wyżej wymienionego elementarza będą: „Sad, ogród, wycieczka na pole, wycieczka do lasu, Dzień Zaduszny, święto Niepodległości (11 listopada), zabawki dzieci". Są to w rzeczywistości oderwane i niczem niepołączone fragmenty życia i zjawisk, zachodzących w otoczeniu dziecka. Opracowując powyższe tematy, nauczyciel powinien sięgnąć do programu ministerjalnego, gdzie w dziale pod tytułem „Tematy ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu" znajdzie nie-

*) Badający przed badaniem wyników powinien dokładnie ustalić, jaką mianowicie metodę stosuje nauczyciel: wyrazową czy zdaniową. Metoda wyrazowa uwzględnia: zdanie i wyraz w mniejszym zakresie, przechodząc szybciej do zgłoski i dźwięku. Natomiast metoda zdaniowa dłużej zatrzymuje się na wyrazie, przyczem odsuwa na dalszy okres poznanie liter.

tylko wskazówki, lecz i materjał, potrzebny do ożywienia tych tematów. Wystąpią tu przedewszystkiem trzy płaszczyzny, czyli tła: przyrodnicze, geograficzne i historyczne, oraz świat baśni i bajek z jednoczesnem uwzględnieniem działów wychowania, o których mowa była wyżej (ze szczególnem podkreśleniem humanitaryzmu dla świata istot żywych, poszanowania pracy ludzkiej, dbania o estetykę osobistą i otoczenia, dbania o zdrowie, czystość i porządek).

W tymże okresie nastąpi poznanie godła Państwa i portretów Prezydenta i Marszałka.

Po opanowaniu materjału, przeznaczonego na ten okres, dziecko powinno swobodnie, bez większego wysiłku, orjentować się w materjale, zgrupowanym wokoło ośrodków i zagadnień, przewidzianych w planie dydaktyczno-wychowawczym.

1) Dziecko umie króciutko i zwięźle opowiedzieć o wrażeniach z odbytej wycieczki (do sadu, parku, lasu, ogrodu itp.) z uwzględnieniem tego, co widziało; umie wymienić najpospolitsze drzewa owocowe; wie, jakie owoce rodzą poszczególne drzewa; umie wymienić szkodników drzew owocowych (gąsienice), podając jednocześnie przyjaciół - lekarzy drzew owocowych: dzięcioł, sikora, wróbel; wie, jak należy zbierać owoce, dlaczego nie należy strząsać owoców kamieniami; umie określić kształt, barwę i zapach owoców; wie, jakie higjeniczne zabiegi muszą poprzedzać jedzenie owoców — mycie, obieranie, wycieranie. Dzieci też powinny umieć odtworzyć kształt jabłka i gruszy zapomocą plastyliny, gliny albo rysunku.

2) Dzieci wymieniają rośliny i warzywa, rosnące w ogródku warzywnym, rozróżniają kształty warzyw, znają smak poszczególnych warzyw; umieją opowiedzieć, jak odbywa się praca w ogródku owocowym, jakie narzędzia są potrzebne przy pracy w ogródku; umieją opowiedzieć, jak sądzą, podlewają i pielą ogródki, jak należy przechowywać ogórki, pomidory, kapustę itp.

3) Dzieci umieją opowiedzieć o robotach polnych, z jakiemi zetknęły się podczas wycieczki; określają udział w pracy ludzi i zwierząt, nazywają narzędzia rolnicze, wymieniają letnie i jesienne prace w polu i wiedzą, co się dzieje na pastwisku; wiedzą o pożytku krowy, owcy, kozy; deklamują wierszyki (np. „W polu“, „Pastereczka“ itp.).

4) Dzieci rozróżniają drzewa liściaste i iglaste, znają ich pożytek, wymieniają krzewy, znają jagody i grzyby; umieją wymienić mieszkańców naszych lasów: zając, sarna, lis, wiewiórka, wilk, umieją też odróżnić zwierzęta na obrazkach, znają też najpospolitsze ptaki.

Uwaga. Rysunek i modelowanie jak w punkcie 1.

Po opracowaniu tych tematów i zebraniu całości dzieci powinny orjentować się w następujących zagadnieniach: jakie zmiany zachodzą w całej przyrodzie i otoczeniu (chłód, wilgoć, krótszy dzień, nieobecność ptaków, opadanie liści, odlot ptaków, przygotowanie zapasów na zimę itd.)

Po wyczerpaniu materjału, przewidzianego na okres przygotowawczy i okres nauki właściwej (mniej więcej do 10 listopada), wyprowadziliśmy dziecko w życie szkoły, pogłębiliśmy jego wiedzę o najbliższem środowisku (dom, rodzina), wyprowadziliśmy dziecko na szerszy teren jego otoczenia (sad, ogród, pole, las, park); nawiązaliśmy łączność między bliższem i dalszem środowiskiem dziecka, które tą drogą uświadomiło sobie i odczuło (w stopniu wprawdzie prymitywnym) swoją łączność i swój stosunek do osób, zwierząt, przyrody itp.

Zagadnienia i tematy (Dzień Zaduszny i Święto Niepodległości) dają nam sposobność wyprowadzenia dziecka jeszcze na szerszy teren. Praca dziecka w powyższym okresie była skoncentrowana w sferze bezpośredniej obserwacji: dom, rodzice, rodzeństwo, praca ludzka w ogrodzie, w polu, praca zwierząt — wszystko to były rzeczy konkretne i łatwe do ujęcia.

Teraz właśnie musimy wykazać dzieciom pracę innych ludzi: tych, którzy kiedyś żyli i pracowali, lecz odeszli od nas nazawsze i tych, którzy żyją i tworzą, lecz znajdują się od nas daleko, by w ten sposób urobić właściwy stosunek dziecka do tych ludzi. Dział ten nastręczy nauczycielowi sporo trudności w planowaniu pracy i podejściu do tego zagadnienia, tem bardziej, iż nie możemy tu zastosować w całej pełni bezpośredniej obserwacji. Punktem wyjścia i w tym jednak wypadku, powinna być rodzina dziecka w nieco rozszerzonem pojęciu (dalsza rodzina, której członkowie umarli — jednak pamięć o nich żyje). Pomocna też będzie wycieczka na cmentarz, na którym obok mogił bliskich krewnych zawsze znajdzie się mogiła żołnierza — obrońcy kraju, co znowuż

ułatwi nam przejście do żołnierzy żyjących, następnie zaś do osoby Pierwszego Żołnierza — Marszałka Józefa Piłsudskiego. Organizacja i obchód uroczystości, związanych z dniem 11 listopada, też dadzą nam możność wytworzenia szeregu pojęć, jak to: zapoznanie dzieci z godłem Państwa, portretem Prezydenta Rzeczypospolitej, sztandarem szkolnym i państwowym.

Po przeprowadzeniu tych tematów dzieci powinny orjentować się w następujących zagadnieniach:

1) Znać dalszą rodzinę: dziadzio, babcia, wujkowie, ciocie; umieć odpowiedzieć, jak zdobią groby w Dzień Zaduszny; podać też datę; umieć odpowiedzieć, iż czcimy nietylko bliskich zmarłych, lecz też czcimy żołnierzy, poległych w obronie kraju; wiedzieć również, że kraju bronią nasi żołnierze; umieć podać barwę sztandaru szkolnego oraz wskazać, co na nim narysowano (Orzeł Biały — godło Państwa); wskazać portrety Prezydenta i Marszałka (dzieci powinny określić umieszczenie tychże w klasie), umieć odpowiedzieć, jak ludzie ozdabiają domy w dniu 11 listopada.

2) Dzieci w krótkich zdaniach powinny opowiedzieć o zdobieniu klasy i swoim udziale w święcie Niepodległości.

Po zrealizowaniu tego działu programowego przenosimy dzieci w świat zabawek i bajek. Tłem zasadniczem przy przerabianiu tego okresu powinny być: świat zabawek (św. Mikołaj) i zbliżające się święto Bożego Narodzenia. Swobodne rozmówki, oglądanie obrazków, zabawki dziecinne — oto środki, zapomocą których nauczyciel będzie realizował materjał dydaktyczno-wychowawczy. Po opracowaniu tego cyklu dziecko umie odpowiedzieć:

1) Jakie zna zabawki; określa materjał, z którego zrobiono zabawki, jaki materjał może być użyty do zrobienia zabawek w domu i klasie (szpulki, korki, pudełka, okładki zeszytów itp.).

2) Dalej dziecko umie opowiedzieć, jakie zabawki widziało w sklepie (w miastach); wymienia też zabawki, potrzebne na choinkę.

W ścisłym związku z przerabianiem dydaktycznego materjału, obejmującego mówienie i stopniowe wzbogacanie czynnego słownika dzieci w związku z mówieniem, znajdują się też — czytanie i pisanie. W końcu drugiego okresu dzieci powinny:*)

*) W zależności od metody, jaka jest stosowana w danej szkole.

1) Operować większą umiejętnością rozkładania całości myślowych i wyodrębniania zdań; rozkładać zdania i wyodrębniać wyrazy; wyodrębniać zgłoski i dźwięki; składać ze zdań większe całości myślowe; układać zdania i wyrazy; z wyrazów zdania; ze zgłosek i głosek wyrazy.

2) Umieć szybko odczytać podstawowe wyrazy: kto, Ela, Ola, dom, okno, ul, buda, my, sad, idą, je, co, cebula, jest, buraki, pole, krowa, kury, kozy, zając, las, ławki, szkoła, stoi, buty, choinka, bęben, harmonijka.

3) Umieć posługiwać się dużemi literami; znać zastosowanie kropki w końcu zdania.

4) Pisać ze słuchu poznane wyrazy w zdaniach, ułożonych przez nauczyciela i przez siebie (w ostatnich wypadkach umieć zastąpić nieznany wyraz rysunkiem).

5) Z poznanych wyrazów względnie zdań dziecko powinno układać zapomocą rozsypanek krótkie opowiadanie, zapisując je w zeszytach.

6) Odczytać ułożony przez badającego tekst drukowany i pisany.

Po przerobieniu materjału, przeznaczonego na drugie półrocze, dzieci powinny:

1) Umieć szybko odczytać podstawowe wyrazy, umieszczone w elementarzu.

2) Umieć posługiwać się dużemi literami; znać zastosowanie kropki na końcu zdania.

3) Pisać ze słuchu poznane wyrazy w zdaniach, ułożonych przez nauczyciela i przez siebie (w ostatnich wypadkach umieć zastąpić nieznany wyraz rysunkiem).

4) Z poznanych wyrazów względnie zdań dziecko powinno układać zapomocą rozsypanek krótkie opowiadanie, zapisując je w zeszytach.

5) Odczytać ułożony przez badającego tekst drukowany i pisany.

6) Dokładnie operować umiejętnością rozkładania całości myślowych i wyodrębniania zdań; rozkładać zdania i wyodrębniać wyrazy; wyodrębniać zgłoski i dźwięki; składać bez trudności całości myślowe, układać zdania i wyrazy; z wyrazów zdania; ze zgłosek i głosek wyrazy.

7) Umieć zastosować poznane w podstawowych wyrazach litery, tak małe jak i duże, ze szczególnem uwzględnieniem dźwięków o podwójnem znakowaniu oraz zmiękczeń zapomocą „i".

8) Umieć bezbłędnie używać znaków pisarskich (kropka, przecinek).

9) Umieć wymieniać najpospolitszych rzemieślników: kowal, szewc, krawiec; znać środki lokomocji: wóz, pociąg, samochód, rower, samolot itp.; umieć wymieniać narzędzia pracy ludzkiej: piła, młot, siekiera, pług, brona itp.

10) Umieć wyszczególnić zabawy dzieci w zimie: saneczkowanie, jeżdżenie na łyżwach i nartach itp.

11) Umieć wymieniać ptaki, powracające do nas na wiosnę (bocian, jaskółka, skowronek).

12) Potrafić opowiedzieć, co zaobserwowały dzieci na wycieczce wiosennej (bazie, pierwsze pędy).

13) Umieć wymieniać prace ludzi w polu i w ogrodzie (wiosenne).

14) Wiedzieć, czem rządzi Prezydent, czem dowodzi Marszałek.

15) Umieć przepisać tekst, drukowany literami pisanemi.

16) Potrafić powoli i płynnie przeczytać tekst pisany i drukowany, ułożony przez badającego z uwzględnieniem poznanych znaków pisarskich; umieć podpisać obrazki, przedstawiające konia, psa, rybę, krowę, sanki, czapkę, zegar itp.

17) Umieć bezbłędnie napisać od 3—5 zdań (3—4 wyrazowych), bez uwzględnienia dwuznaków (cz, ch, dź, dż itd.) o ściśle fonetycznem brzmieniu.

18) Znać nazwy: najbliższego miasteczka, w którem znajduje się kościół parafjalny, rzeki, jeziora.

19) Wiedzieć, jakie święto przypada na okres wiosenny; jakie prace odbywają się na wiosnę w ogródku i w polu (nawożenie, orka, siew).

20) Umieć przynajmniej 10 wierszyków: 4 — okolicznościowe, poświęcone Prezydentowi i Marszałkowi; 4 — omawiające pory roku i 2 — poświęcone pracy ludzkiej.

21) Każde dziecko powinno też umieć bezbłędnie napisać swoje imię i nazwisko.

Uwaga. Szybkość czytania w końcu roku szkolnego powinna wynosić: 1 wyraz w ciągu 1,5 sek.; jeżeli badane dziecko

waha się dłużej niż 5 sekund nad jednym wyrazem, to trzeba polecić, by ten wyraz opuściło, co należy liczyć za jeden błąd. Stopień zrozumienia ocenia się, polecając uczniowi napisać wszystko, co pamięta z przeczytanego ustępu. Materjał do badania musi być ściśle dostosowany do poziomu i rozwoju dzieci. Zdania powinny być krótkie (3 – 5 wyrazów) i wolne od pojęć, które wymagałyby ze strony nauczyciela specjalnych wyjaśnień. W ciągu 30 sekund dziecko powinno przeczytać (cicho) 20 wyrazów i zapamiętać przynajmniej 15; będzie to dostatecznym wynikiem zrozumienia przeczytanego. Badanie czytania najlepiej przeprowadzać indywidualnie, w oddzielnym pokoju, dokąd dzieci przychodzą kolejno.

Teraz kilka uwag ogólnej treści. Badający wyniki nauczania na tym poziomie powinien bardzo sumiennie sprecyzować pytania, które w większości wypadków muszą być dostosowane do książki (elementarza). Mogą być też pytania oderwane, lecz wypływające ze środowiska dziecka i związane z jego przeżyciami i doświadczeniami życia codziennego. Pytania w okresie I i II, a częściowo — III będą ustne; poczynając zaś od końca okresu III oraz w okresie IV należy stosować obok ustnych też pytania piśmienne.

Jest to dość grube narzędzie badania wyników nauczania, lecz niestety jedyne, bo tak zwane testy wiadomości szkolnych, istniejące dotychczas, nie mogą być brane pod uwagę, jako niedostatecznie wypróbowane i wycechowane. Stworzyć testy potrafi tylko sama szkoła w ogniu praktyki i doświadczenia. Pytania jako sprawdzian wiadomości, zdobytych przez dziecko, będą właśnie pierwszą próbą w zdobywaniu materjałów, potrzebnych do opracowania testów wiadomości.

I jeszcze jedna uwaga. Przy badaniu wyników nauczania powinniśmy pamiętać, że dziecko miejskie posiada dużo wyobrażeń z najrozmaitszych dziedzin, zdobytych drogą pośrednią; myślenie jego jest abstrakcyjne, fantazja rozwinięta i wybujała,

Dziecko zaś wiejskie myśli przeważnie konkretami. Brak prawie wszelkiego polotu fantazji, a zdolności wypowiadania się są słabsze i powolniejsze. Okoliczności powyższe należy uwzględnić przy badaniu wyników nauczania.

Wilno. Józef Milenkiewicz.

ORGANIZACJA PRAC PIŚMIENNYCH UCZNIA KLASY TRZECIEJ.

Program języka polskiego przewiduje dla kl. III:

1) przepisywanie tekstów oraz pisanie z pamięci i ze słuchu wyrazów i krótkich łatwych zdań, zawierających oddzielnie przytoczony materjał ortograficzny,

2) samodzielne układanie i zapisywanie zdań na różne tematy, próby samodzielnych opowiadań,

3) zaprawianie się przy wszystkich ćwiczeniach do czystego, wyraźnego i kształtnego pisania.

Oddzielnie — w rozdziale „Tematy ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu" — program wyszczególnia, skąd i w związku z czem brać należy tematy.

W uwagach do całości programu p. n. „Pisanie" spotykamy się w odniesieniu do klasy III z następującemi wskazówkami:

1) Ćwiczenia w pisaniu, zmierzające do wyrobienia umiejętności wypowiadania się w piśmie, które się łączą ściśle z ćwiczeniami w mówieniu.

2) Jednym ze środków, przyczyniających się do wyrobienia swobodnego, własnego języka, jest dobór właściwych tematów. Temat powinien interesować dziecko i nie przekraczać poziomu umysłowego i stopnia rozwoju psychicznego w danym wieku. Tematy zatem przedewszystkiem wiązać muszą się z przeżyciami ucznia, z jego obserwacjami i zainteresowaniami.

3) Ćwiczenia pisemne powinny być zasadniczo stosowane często.

4) Przy przeglądaniu ćwiczeń piśmiennych nauczyciel zwraca uwagę na wszystkie błędy i usterki. W klasie III może nauczyciel stopniowo wprowadzić wskazywanie zapomocą zrozumiałych dla uczniów znaków tych błędów, które powinni umieć sami poprawić na podstawie posiadanych wiadomości.

5) Poprawą błędów winna być zainteresowana i zajęta cała klasa.

6) Do opanowania ortografji zmierzają różnego rodzaju przepisywania, pisanie ze słuchu i z pamięci, oraz układanie i posługiwanie się tablicami ortograficznemi.

Z powyżej przytoczonych wskazówek wynika:

1) W pracy dydaktycznej w dziedzinie prac piśmiennych ucznia powinna dominować zasada profilaktyki ortograficznej. Lepiej przecież jest i bardziej ekonomicznie tak zorganizować prace piśmienne ucznia, by uczeń nie popełniał błędów, aniżeli przez zbyt daleko idącą „swobodę" w ćwiczeniach dopuszczać do popełniania rażących błędów*). Stąd też pochodzi, że główny nacisk kładzie się na przepisywanie tekstów, posługiwanie się tablicami ortograficznemi itd.

2) Nauczyciel języka polskiego zasadniczo powinien na każdej lekcji uczyć pisania, czytania oraz poprawnego mówienia, unikając jednakże przeciążenia dzieci zbytnią ilością pisania, zwłaszcza w odniesieniu do zadań domowych**).

3) W klasie III obok ćwiczeń piśmiennych wspólnych, a więc układanych wspólnie przez wszystkich uczniów opowiadań i opisów, stosować należy próby samodzielnych ćwiczeń jednostkowych. Ćwiczenia tego rodzaju zastosować należy jednakże dopiero wtedy, gdy uczniowie nabiorą większej wprawy w formułowaniu piśmiennem swych myśli. Poprzedzają je więc, a następnie towarzyszą im nadal częściej jedynie stosowane: ćwiczenia z pamięci i ze słuchu. Starannie dobrane tematy, związane z przeżyciami ucznia i jego zainteresowaniami, jasno i niedwuznacznie ujęte nagłówki, ułatwią nauczycielowi pracę i przyczynią się do szybkiego i pewnego osiągnięcia celu.

4) Wobec konieczności nauczania korelacyjnego tematy wszystkich prac piśmiennych ucznia łączyć się muszą ściśle z materjałem poznawczym, omawianym w danym czasie. Realizowanie tego postulatu nie napotka na żadne przeszkody, gdyż zgodnie z postanowieniami „Statutu publicznych szkół powszechnych" w klasie III wszystkich przedmiotów uczy jeden nauczyciel. Specjalną uwagę zwrócić należy na sposób prowadzenia pisania ze słuchu i z pamięci. Teksty, które przeznaczamy do tego rodzaju ćwiczeń, a) stanowić muszą koniecznie logiczną całość, b) wiązać się muszą z omawianym czy to na lekcjach języka polskiego, czy przyrody i geografji materjałem poznawczym. Odpowiednio przez nauczyciela dobrany tekst z uwzględnieniem

*) por. *Rocznik Pedagogiczny* — Poznań — 1934, str. 51.
**) por. § 41 *Statutu publicznych szkół powszechnych.*

materjału ortograficznego, który na danej lekcji utrwalić należy, równocześnie ułatwia uczniom utrwalenie i zapamiętanie przerobionego materjału poznawczego.

5) Jasną jest rzeczą, że mimo stosowania profilaktyki ortograficznej uczniowie popełniać będą błędy. Z tego powodu każdy zeszyt winien być szczegółowo przejrzany, po pisaniu ze słuchu i po próbach samodzielnych opowiadań. Inne ćwiczenia przeglądać należy w regularnych odstępach czasu. W tym celu należy zabrać zeszyty uczniów do domu, poprawiać błędy, a zwracając zeszyty dzieciom, polecić im błędy poprawić. W razie systematycznego pojawiania się tych samych błędów u większej liczby dzieci, stosować należy odpowiednie ćwiczenia profilaktyczne*) (pisanie z pamięci).

6) Stopniowanie trudności jak również celowo dobrane zadania domowe w znacznej mierze przyczyniają się do osiągnięcia pod koniec roku szkolnego programem przewidzianego minimum.

Ogromne znaczenie dla kształcenia zdolności stylistycznych uczniów mają:

1) Racjonalnie i systematycznie prowadzone ćwiczenia słownikowe, dostarczające uczniom dużego zasobu wyrazów i zwrotów, potrzebnych dla danego zakresu treściowego.**) Stąd też ćwiczenia słownikowe powinny nietylko poprzedzać ćwiczenia piśmienne, stanowiąc niejako pośrednie przygotowanie do nich, lecz muszą być częścią składową każdej niemal lekcji języka polskiego.

2) Zbiorowe ustne, a następnie piśmienne, układanie sprawozdań, opowiadań i opisów. Takie bowiem układania tekstów przyzwyczajają dzieci w wysokim stopniu do „zwracania uwagi na właściwy układ i następstwo treści oraz na jak najlepszy dobór wyrażeń."***)

Jest rzeczą jasną, że w pracy nad układaniem wspólnego ćwiczenia bądź ustnego, bądź piśmiennego bierze udział cała klasa; zadaniem zaś nauczyciela jest kierować rozmową tak, by poszczególne zdania pozostawały w ścisłym związku oraz, by były po-

*) por. *Rocznik Pedagogiczny* — Poznań — 1934, str. 54-55.

**) por. *Program języka polskiego*, str. 40.

***) por. *Program języka polskiego*, str. 41.

prawne pod względem formy. Poniżej przytoczę dwa takie wspólne ćwiczenia piśmienne klasy III jednej z poznańskich szkół:

1) Wspólny opis pola.

Byliśmy na wycieczce za miastem. Wygląd pól teraz się zmienił. Poznaliśmy, że zbliża się jesień. Pola są już puste, a niektóre rżyska zaorane. Gdzie niegdzie pasą się: krówki, kózki i gęsi. Widzieliśmy też barwne zagony buraków i kapusty. Wśród tych zagonów sterczały wysokie słoneczniki. Na zagonach z ziemniakami uwijały się kobiety. One wybierały ziemniaki. Zaśpiewaliśmy im ładną piosenkę o jesieni.

2) Dom, w którym mieści się nasza szkoła.

Nasza klasa mieści się w prywatnym budynku. Dom ten znajduje się przy ulicy Św. Szczepana. Jest to dom trzypiętrowy, zbudowany z cegieł. Dach jest pokryty blachą. Jest to duży gmach. Z frontu ma 46 okien. Są tam liczne mieszkania różnej wielkości. W domu tym mieści się również pięć sal szkolnych.

Ważną też odgrywa rolę prowadzenie dzienniczka, w którym zapisuje się ważniejsze zdarzenia z życia klasy i szkoły. Mogą to być opisy uroczystości, wrażeń z wycieczek dalszych i bliższych, przeżyć poszczególnych uczniów, napisanych specjalnie ładnie itd.

Pierwsze zapiski w dzienniczku — to z natury rzeczy rodzaj ćwiczeń wspólnych: wszyscy więc uczniowie biorą udział w zapisywaniu tych zdarzeń. Później dopiero po nabraniu większej wprawy w pisaniu ten z uczniów wpisuje do dzienniczka swe spostrzeżenia, który wywiązał się z zadania najlepiej. Odpowiednio pomyślana organizacja zapisywania zdarzeń zachęci niewątpliwie uczniów do starannego i możliwie najlepszego odrabiania swych zadań piśmiennych.

Z krótkiego tego zestawienia wymogów nowych programów w odniesieniu do ćwiczeń piśmiennych wynika, że są one ściśle dostosowane do sił i właściwości psychicznych uczniów klasy III, a osiągnięcie rezultatów w ogromnej mierze uzależnione jest od należycie przemyślanej i systematycznie prowadzonej pracy nauczyciela.

Poznań. Józef Menzel.

DWIE METODY NAUCZANIA CZYTANIA I PISANIA.

Przed nauczycielstwem szkół powszechnych staje problem do rozwiązania, którą metodę stosować w nauczaniu czytania i pisania — czy metodę zdaniową, czy wyrazową, bo program pozostawia całkowitą dowolność wyboru, dając takie w tej sprawie wskazania:

„Metoda wyrazowa obejmuje następujące momenty dydaktyczne: pogadanki na temat obrazka przy wprowadzaniu nowej litery; wyodrębnianie wyrazów; pisanie i czytanie podstawowych wyrazów; wyodrębnianie nowego dźwięku i litery w podstawowych wyrazach; skojarzenie litery z dźwiękiem; układanie ustne i piśmienne łatwych i krótkich wyrazów z poznanych dźwięków i liter, łączenie poznanych wyrazów w krótkie i łatwe zdania".

„Metoda zdaniowa obejmuje obraz zdania krótkiego, składającego się najwyżej z trzech wyrazów, o treści związanej z życiem bieżącem dzieci; odczytywanie i odwzorowywanie obrazu zdania; podział zdania na wyrazy; odczytywanie i odwzorowywanie wyrazów; układanie nowych zdań przez zmianę jednego wyrazu w zdaniu poznanem lub wzbogacanie znanego zdania nowemi wyrazami; wyodrębnianie liter, powtarzających się w poznanych wyrazach; kojarzenie dźwięków z wyodrębnionemi literami; tworzenie nowych wyrazów z poznanych dźwięków i liter; układanie przez dzieci zdań ze znanych wyrazów, a nawet z wyrazów nowych, zaproponowanych przez nie".

Metoda wyrazowa ma za punkt wyjścia wyraz podstawowy, — zaś metoda zdaniowa — krótkie zdanie. Zarówno zdanie jak i wyraz wyłania się zazwyczaj z pogadanki, która winna być czerpana ze zdarzeń życia codziennego dzieci. W toku pracy, przy zastosowaniu jednej i drugiej metody, wypadnie dojść do analizy i syntezy, by z wyodrębnionych liter i głosek tworzyć nowe wyrazy.

Ale tok postępowania przy nauczaniu każdą z nich będzie inny. Jeśli chodzi o metodę wyrazową — to program wskazuje właśnie na schemat jednostki metodycznej, t.j. na przebieg zapoznania dzieci z nowym wyrazem i wyodrębnienia z niego dźwięku i nieznanej litery.

Najważniejsze jest, by nauczyciel orjentował się, jak ma analizę wyrazu przeprowadzić. Mniej doświadczonym radziłbym wyodrębniać kolejno wszystkie dźwięki i litery w wyrazie podstawowym, o ile nieznana litera nie znajduje się przy końcu wyrazu i brzmienie jej nie da się przedłużyć. Reszta punktów

schematu omawia dalszy przebieg lekcji. Żaden z uczących nie natrafi przy stosowaniu tej metody na trudności; należy tylko pamiętać, by lekcyj nie prowadzić szablonowo, lecz urozmaicać i ożywiać je przez stosowanie choćby t. zw. „liścików“, loteryjek oraz rozsypanek.

Zgodzić się wypadnie, że metoda wyrazowa jest przejrzysta i nie kłopotliwa, a rezultaty nauczania tą metodą — pewne.

Sprawa nauczania metodą zdaniową jest bardziej skomplikowana.

Całość nauczania czytania i pisania tą metodą musi być podzielona na poszczególne stadja — okresy.

W pierwszym okresie dzieci poznają kilkanaście zdań jako całości bez jakiejkolwiek analizy. Każda lekcja wtedy obejmować będzie: a) pogadankę wstępną, związaną z ośrodkiem nauczania, z której tematu wyłoni się zdanie podstawowe (pogadankę może zastąpić omówienie jakiegoś obrazka), b) graficzny obraz zdania, zwykle nagłówek do pogadanki lub obrazka. Dalej nastąpi c) odczytywanie tego zdania pojedyńczo lub chóralnie i d) odwzorowywanie — przerysowywanie obrazu zdania przez dzieci.

Najlepiej uczyni nauczyciel, gdy, idąc za elementarzem, zapozna dzieci z szeregiem zdań umieszczonych w nim, np.:

mama ma  | *tata ma* 

to lala, tu Olek, tu dom,

Romek je 

tu sad, tam są maki itd.

Niezależnie jednak od elementarza nauczyciel może podać kilka zdań własnych, które mogą mu być potrzebne, że tak powiem, dla celów miejscowych.

Tak się przedstawia proces czytania i pisania w pierwszem stadjum nauczania metodą zdaniową.

Dla urozmaicenia i uprzyjemnienia nauki, a głównie ugruntowania poznanego materjału, radziłbym nauczającym przygotować t. zw. liściki, t. j. paski (najlepiej kartonowe) z wypisanemi na nich już poprzednio poznanemi zdaniami, z których to liścików dzieci odczytywać będą treść, na nich napisaną, ilustrując ją

w zeszytach lub podkładając pod uprzednio zrobione przez się rysunki.

W drugim okresie nauczania metodą zdaniową lekcje obejmować będą obok punktów wymienionych wyżej pod literami a), b), c) i d) — dalsze nowe: e) podział zdania na wyrazy, f) odczytywanie i odwzorowywanie wyrazów i g) przekształcanie zdania podstawowego.

Jeśli chodzi o podział zdania na poszczególne wyrazy, to zauważyć należy, że dzieci przy odwzorowywaniu zdań w pierwszym okresie nauki już podświadomie dzieliły je na wyrazy, pozostawiając między niemi pewne odstępy. Aby teraz mogły świadomie wyodrębniać wyrazy, wystarczy paseczki czy kartki z poznanemi zdaniami poprzecinać w miejscach odstępów. Ilość otrzymanych karteczek uzmysłowi dzieciom całkowicie liczbę wyrazów w zdaniu. Można też zastosować inny sposób wyodrębniania wyrazów, t. zw. podstawianie.

Dzieci czytają napisane zdania: *to las* *tu stoi lis*
— las *tu — lis*

Spostrzegają brak czegoś. Brak wyrazu...

Dalsze ćwiczenia w postaci pisania i odczytywania oddzielnych wyrazów, przestawiania porządku w układzie zdania (o ile się da) i zestawienia ze znanych słów, napisanych na kartkach, własnych zdań — utrwalą ostatecznie pojęcie wyrazu.

Trzeci okres nauczania metodą zdaniową obejmuje prace pierwszego i drugiego okresu oraz momenty nowe: h) wyodrębnienie liter, i) skojarzenie głosek z wyodrębnionemi a odpowiadającemi im literami, j) tworzenie nowych wyrazów z poznanych liter i wyodrębnionych dźwięków i k) układanie przez dzieci zdań z wyrazów znanych i nowych, zaproponowanych przez dzieci.

Przeprowadzana w drugiem stadjum analiza zdań jest znów podświadomem przygotowaniem dzieci do podziału wyrazów na sylaby i dźwięki oraz litery.

Na podstawie praktyki twierdzę i zapewniam, że dzieci rozkładają wyrazy na drobniejsze cząstki bez żadnej trudności, o ile nauczyciel dba o dobranie przy przeprowadzaniu ćwiczeń odpowiedniego materjału. Podajmy przykład. Jeśli chodzi, dajmy na to, o wyodrębnienie litery „m", wystarczą do osiągnięcia celu dwa zdania, choćby następujące: „Mama myje maliny, a mała

Marta je maliny". Dzieciom rzuca się w oczy tylokrotnie powtarzająca się w napisanym tekscie litera „m". Po odczytaniu zdań podkreślają literę, którą już podczas czytania samorzutnie skojarzyły z odpowiadającą jej głoską.

Jest i inny sposób wyodrębniania elementów wyrazu, o którym nie zawadzi wiedzieć, zwłaszcza gdy nauczającemu i dzieciom nie udało się sformować odpowiedniego zdania podstawowego do przeprowadzenia analizy w sposób dopiero co podany. Otóż nauczyciel z dziećmi przecina karteczki z wyrazem na cząstki — litery. Nie potrzebuję chyba przypominać o głoskach, znaczonych dwiema literami, oraz o „i", oznaczającem miękkość poprzedzającej spółgłoski, stanowiących całość niepodzielną.

Dalsze momenty trzeciego stadjum: tworzenie wyrazów, z poznanych liter i zdań z poznanych wyrazów — to ćwiczenia nie przedstawiające już żadnej trudności. Owszem, są one wielką atrakcją dla ogółu dzieci i miłem urozmaiceniem trudnej nauki czytania i pisania.

Skoro mowa o urozmaiceniu lekcyj, wspomnę tu jeszcze, że przy nauce metodą zdaniową prowadzący winien postarać się o jak najwięcej estetycznych ilustracyj do pogadanek z zakresu życia dzieci, musi przygotować sobie zawczasu większą ilość napisów i tekstów do obrazów oraz skompletować rozmaite rozsypanki, loteryjki i gry.

Skreśliłem krótko przebieg nauczania jedną i drugą metodą.

Czy wielką trudność przedstawia nauczanie metodą zdaniową, o której wartości mówi zwięźle lecz dobitnie program, — niechaj czytelnik sam osądzi.

*

LEKCJA CZYTANIA I PISANIA METODĄ WYRAZOWĄ.

T e m a t l e k c j i: Zapoznanie dzieci z wyrazem — „hak".

Ć w i c z e n i a w s t ę p n e: w z r o k o w o - r u c h o w o - s ł u c h o w e. Kilkoro dzieci czyta kolejno tekst z *Elementarza* B. Kubskiego, M. Kotarbińskiego, S. Dobranieckiego i E. Zarembiny, zawarty na str. 53, potem — zdania „na wyrywki". Można zastosować również czytanie chóralne. Następnie jedno z dzieci wypowiada samodzielnie ułożone zdanie np. o Romku. Drugie dziecko zapisuje je na tablicy. Podczas tego nauczyciel

z resztą dzieci dzieli to zdanie na pojedyńcze wyrazy i rozbija trudniejsze słowa na dźwięki lub pyta, ile liter potrzeba, by napisać dany wyraz. Po napisaniu zdania dzieci zastanawiają się, czy prawidłowości zapisu nic nie można zarzucić. Trudniejsze wyrazy cała klasa pisze paluszkami w powietrzu.

Opowiadanie. Następuje opowiadanie nauczyciela: „Mój znajomy, mały Jurek, otrzymał od swego tatusia na imieniny obrazek-portrecik jednego pana, który się naszej Polsce bardzo przysłużył. Na obrazku widać było, jak ten pan siedzi na koniku i patrzy na wojsko. (Które z was się domyśla, czyj to był portrecik?) Obrazek był kolorowy, w ładnych ramkach, z uszkiem do zawieszania (pokazuje). To też Jurek postanowił podarek zaraz zawiesić. Ale tatuś przed wyjściem z domu zamknął szafkę, gdzie był młotek i gwoździe. Zaszedł nasz Jurek do kuchni i znalazł w niej hak (pokazuje). Siekierka też tam była (pokazuje). Wziął chłopczyk siekierkę i hak i poszedł do pokoju wybrać miejsce dla zawieszenia obrazka. Wbija hak, wbija, aż siekierka wypadła ze słabych rąk chłopca. Rozległ się huk. Na szczęście nic się Jurkowi nie stało. Ale na hałas weszła do pokoju mamusia. I aż się ze zdumienia za głowę chwyciła, gdy zobaczyła, ze synek wbija hak tuż przy drzwiach. Pyta, dlaczego to miejsce wybrał. (Jak wam się zdaje, co Jurek odpowiedział?) „Dlatego, żeby ten, kto wejdzie, zaraz zwrócił uwagę na portret naszego kochanego Wodza".

Dzieci wypowiadają się na temat portretów i obrazków, zawieszonych w klasie, ewentualnie — domu. Może też nastąpić opowiadanie analogiczne do podanego wyżej np. o dziewczynce.

Wyodrębnienie podstawowego wyrazu. Po zakończeniu pogadanki nauczyciel pyta: „Co wbijał Jurek w ścianę?" Otrzymawszy odpowiedź, rysuje hak i zwraca uwagę klasy, że pod rysunkiem pisze nazwę wymienionego przedmiotu.

Odczytywanie podstawowego wyrazu. Dzieci odczytują wyraz „hak", poczem na polecenie nauczyciela wymawiają wolno i wyraźnie każdy dźwięk wyrazu oddzielnie: h a k, wreszcie zlewają dźwięki w wyraz. Prowadzący lekcję pyta dzieci, które litery w napisanym wyrazie są im już znane (a, k).

Skojarzenie litery z dźwiękiem. „Dziś poznacie — mówi — nową literę" i w tej chwili pisze na tablicy „h",

wymieniając elementy składowe litery. Klasa pisze znak „h" w powietrzu razem z nauczycielem, jednocześnie wymawiając jego brzmienie. Następnie kilkoro dzieci pisze poznaną literę „h" na tablicy klasowej, poczem prowadzący lekcję odwraca tablicę, na której poprzednio napisał kilka zdań, złożonych ze znanych dzieciom wyrazów wraz z nowopoznanym wyrazem „hak". Tekst: „Jurek wbija hak. Był wielki huk. Henio podaje nowy hak bratu. Helenko, na haku linka".

Czytanie ciche i głośne. Dzieci wyszukują w tekscie i podkreślają wyraz „hak". Nauczyciel zwraca uwagę na odczytane przed chwilą wyrazy, w których występuje „h" (Henio, Helenka, huk, hak) i zachęca do zapamiętania ich pisowni.

Układanie krótkich wyrazów z poznanych liter. Ze znanych już dzieciom liter (pięknie wypisanych na kartonowej tablicy, wiszącej na ścianie), na polecenie nauczyciela klasa układa wyrazy, z których możnaby zestawić zdania o samolotach (była czytanka na str. 43). Ułożone wyrazy: „Romek, Janek, samolot, lata, daje, klei, robi, karton, mały, wielki, wysoko, nisko".

Łączenie wyrazów w zdania. Ułożone zdania: „Janek robi samolot. Romek klei samolot. Samolot Romka mały, a Janka wielki. Samolot Romka lata wysoko, a Janka nisko".

Do końca lekcji klasa odpisuje wyrazy, napisane przez nauczyciela na tablicy: hak, huk, Henio, Helenka.

*

LEKCJA CZYTANIA I PISANIA METODĄ ZDANIOWĄ.

Dla całokształtu pragnę podać plan tej samej lekcji, przeprowadzonej metodą zdaniową. Będzie to jednostka trzeciego stadjum nauczania czytania i pisania. By sobie ułatwić zadanie, zwłaszcza zaś by na gościnnych łamach *Przyjaciela Szkoły* nie zabierać więcej miejsca, niż tego wymaga potrzeba, — odwołuję się do lekcji poprzedniej (metodą wyrazową) i wstępny oraz pierwszy punkt jej traktuję jako ćwiczenie i opowiadanie do nowej lekcji.

Wyodrębnienie zdania. Odrazu zakładam, że przy pomocy odpowiedniego pytania wyodrębniliśmy z opowiadania zdanie: „Romek wbija hak". Nauczyciel wypisuje to zdanie na tablicy klasowej literami odpowiedniej wielkości.

Odczytywanie i odwzorowywanie zdania. Dzieci odczytują tekst z tablicy pocichu, a potem głośno. Następnie prowadzący daje każdemu uczniowi „liścik" z tem samem zdaniem, napisanem na kartoniku. Dzieci porównują oba teksty i dochodzą do wniosku, że są identyczne.

Kilkoro uczniów pisze jednocześnie poznane zdanie na tablicy; reszta uważa i zapobiega, by piszący nie robili błędów.

Podział zdania na wyrazy. Następuje podział zdania na wyrazy przez pocięcie kartonu w miejscach odstępów. Dzieci na polecenie uczącego podnoszą kartki z wyrazami w górę. Nauczyciel w ten sposób sprawdza, czy przyswoiły sobie znajomość nowych wyrazów.

Układanie nowych zdań. Uczniowie, posiłkując się temi kartkami, zmieniają szyk słów i odczytują zdania tak, jak wyrazy zostały uszeregowane (np. Romek hak wbija; wbija hak Romek).

Albo lepiej polecić dzieciom wyjąć z kopert, w których mają cały szereg wyrazów, wypisanych na kartonikach, kartki z wyrazem „rysuje" i ułożyć nowe zdanie z tym właśnie wyrazem. (Którą kartkę należy teraz odsunąć? — Ze słowem „wbija".) Uczniowie układają zdanie: „Romek rysuje hak". Wyjmijcie jeszcze kartki z wyrazami „Olek" i „a". Ułóżcie jedno zdanie o Olku a drugie o Romku. (Układają: „Olek rysuje, a Romek wbija hak".) Odczytują, co ułożyły.

Wyodrębnienie nieznanej litery. Połóżcie przed sobą kartkę z wyrazem „hak". Unieście ją w górę w ten sposób, bym wyraz ten mógł zobaczyć. Połóżcie. Przeczytajcie wyraz wolno. Jeszcze wolniej. Wymówcie tylko pierwszy dźwięk (h). Odetnijcie pierwszą literę.

Skojarzenie litery z głoską. W tej chwili nauczyciel pisze na tablicy „h", wymieniając elementy składowe litery. Klasa pisze znak „h" w powietrzu razem z nauczającym, jednocześnie wymawiając jego brzmienie. Następnie kilkoro dzieci pisze poznaną literę na tablicy.

Teraz można zapoznać dzieci z wielkiem „H". W takim razie wypadnie uczącemu przygotować dla dzieci kartki także i z tym znakiem.

T w o r z e n i e n o w y c h w y r a z ó w. Połóżcie przed sobą karteczki z wyrazem „hak". Odsuńcie kartkę z odciętą literą „h". Dobierzcie do pozostałej cząstki wyrazu kolejno kilka liter, aby się utworzyły jakieś znane wam wyrazy.

m →
r → | ak |
t →
l →

Ułóżcie wyraz „hak" z pojedyńczych liter. Usuńcie środkową literę i na jej miejsce wstawcie inną, aby się utworzył jakiś wyraz, wymieniony w mem opowiadaniu (huk).

Do cząsteczki „ela" dodajcie nowopoznaną literę. Jakie utworzyło się słowo? (Hela.)

Nauczyciel rozdaje dzieciom po 9 sylab, a sam odwraca tablicę, na której poprzednio umieścił w kwadracie identyczne zgłoski. Dziatwa łączy sylaby w wyrazy i zdanie: „Henio woła na Romka hop, hop".

He	*na*	*hop*
ła	*ka*	*nio*
Rom	*hop*	*wo*

Ł ą c z e n i e w y r a z ó w w z d a n i a. Uczniowie wyjmują ze swych kopert karteczki ze znanemi im już słowami, dodają do nich przed chwilą poznane sylaby oraz wyrazy i układają z nich dowolne zdania, które odczytują. Potem następuje czytanie tekstu z elementarza, wreszcie pisanie wyodrębnionego zdania, uprzednio zanotowanego na tablicy.

Mogą też dzieci zamiast ostatniego ćwiczenia dorobić ilustrację do zdania, ułożonego z sylab (lub wyodrębionego z opowiadania), i podpisać ją zestawionemi z sylab wyrazami.

Wejherowo (woj. pomorskie). Aleksander Stala.

OMAWIANIE WYPRACOWANIA KLASOWEGO.

Szkic lekcji.

Nauczyciel przynosi zeszyty do klasy i zatrzymuje je na stole (katedrze). Ma je tak ułożone, aby wypracowania, które przeznaczył do szczegółowego omówienia, były na wierzchu. Poza tem ma przygotowane notatki, spisane podczas poprawiania.

I. Lekcję rozpoczyna nauczyciel czytaniem słabej pracy — bez wymienienia autora — zawierającej typowe dla danego rodzaju wypracowania błędy. Zasadniczo czyta zdaniami, ponieważ błędy są dostrzegalne jedynie w obrębie zdania. Po usłyszeniu zdania uczniowie zgłaszają (proponują) poprawki. Potem z pomocą nauczyciela wybierają najodpowiedniejszą z nich a dla utrwalenia poprawnej formy powtarzają ją ustnie albo piszą na tablicy. Jeśli błąd w pewnem zdaniu jest wynikiem zapomnienia tego, co uczeń pisał w poprzedniem — np. w pierwszem zdaniu mówił o *chłopcach*, a w drugiem lub w dalszem używa w odniesieniu do tychże formy rzeczowej czasownika (szły), myśląc w danej chwili o *dzieciach* — wtenczas nauczyciel czyta wszystkie zdania potrzebne do wykrycia błędu. Gdyby podczas pierwszego czytania uczniowie nie dostrzegli błędu, wówczas nauczyciel powtarza odnośne zdania, a jeśli i to nie wystarczy, wtenczas pytaniami skieruje ich uwagę na niewłaściwą formę. Osobiście poprawia nauczyciel tylko wtedy, gdy uczniowie sami nie mogą tego uczynić. W przedstawiony wyżej sposób omawia się błędy stylistyczne, gramatyczne i treściowe, a ortograficzne, które nauczyciel wypisuje w czasie poprawiania na karteczce, dają podstawę do osobnej lekcji. W jednej lekcji można przeczytać tylko kilka najsłabszych prac i to jeszcze nie wszystkie w całości. Często wystarczy omówienie odpowiednich wyjątków, wziętych wprost ze zeszytów albo z notatek.

Dla zobrazowania, jak powinno być wypracowanie napisane, odczytuje się teraz najlepsze prace. Tu należy wskazać na zalety czytanych wypracowań jak: układ treści, zdań, ich budowę, sposób wyrażania myśli itd.

II. Po omówieniu słabych i dobrych prac rozdajemy zeszyty i polecamy uczniom przeczytać wypracowanie swoje uważnie (cicho), oraz zastanowić się, jak należy zaznaczony błąd poprawić.

Uczniowie powinni już sami umieć go poprawić, ponieważ przy omawianiu wskazano wszystkie typowe i najczęściej powtarzające się błędy. Jednak w praktyce jest często inaczej, wobec czego następuje dalsza część omawiania.

III. Uczniowie proszą o wyjaśnienia, ale czynią to tylko w ważnych i wątpliwych jeszcze wypadkach. Forma ich prośby może być następująca: „Czy taka poprawka jest dobra?"... Tu podają przygotowany już projekt poprawki. Wyjaśnień udzielają koledzy albo nauczyciel.

IV. Teraz następuje sama piśmienna poprawa. Ta praca może być wykonana w szkole np. w czasie, przeznaczonym na ciche zajęcia, albo w domu, jak zaleca program. Jest to już samodzielna czynność ucznia.

Poznań. Kazimierz Mulczyński.

KÓŁKO POLONISTYCZNE NA TERENIE SZKOŁY POWSZECHNEJ.

Jedną z organizacyj, która usiłuje możliwie w jak najszerszym zakresie ująć cele i zadania organizacyj uczniowskich, jest w praktyce przeze mnie prowadzone „Kółko polonistyczne", które chcę poniżej przedstawić.

Szkicem niniejszym obejmuję II i III szczebel programowy szkoły stopnia II i III, a więc t. zw. wyższe klasy szkoły powszechnej. Będę traktował zagadnienie tak, jak ono u mnie w praktyce się rozwijało.

Uczniowie kl. V, VI i VII gromadzą się razem. Jeden z chętniejszych i zdolniejszych ma jakąś „prelekcję". Jest to z początku coś „okolicznościowego". U dziatwy nieuspołecznionej niezorganizowanej, kolosalne zdumienie. Dyskusja po „prelekcji" słaba... pewnie za „wysoko" odrazu zmierzone... nie... „To, co on czytał, to ładne!"... „Dziękujemy koledze, że nam takie opowiadanie przygotował"*) Ale i to dobre. Uczniowie po kilku takich zebraniach, czują się gromadą zorganizowaną, zaczynają się częstsze wypowiadania.

---

*) Inspirowane przez nauczyciela. Przypisek autora.

Wybiera się zarząd kółka. Bez wszelkich specjalnych funkcyj, bez składek... Jest przewodniczący (duchowy przywódca przeważnie wszystkich chłopców) i sekretarz, który ma pisać „o czem ten zarząd będzie radził". W skład zarządu wchodzą delegaci klas — jest organizacja międzyklasowa, znika „klasowość". Pamiętam, że gdy do tego zarządu wszedłem, jakaś nagła, może niezbyt widoczna napozór, ale dla mnie wielka, nastąpiła poprawa w stosunku uczniów do języka polskiego jako przedmiotu. Widziałem to w klasach na godzinach języka polskiego i cieszyłem się. Po dwu latach żmudnej pracy, nauka języka ojczystego nabiera tego ogniskowego charakteru, który chcą widzieć w nim programy. Zdobyłem też pewne uspołecznienie uczniów; to się w życiu im przyda: zebrania, zabieranie głosu, organizowanie, przemawianie itp. Prawda, że to wszystko w małym zakresie, ale właściwie takim, by stać się podbudówką dla dalszego rozwoju zdobytych umiejętności na terenie szkoły średniej, bądź też w życiu.

Trochę spostrzeżeń na temat pomocy innym kolegom. Pomoc w zadaniach: omawianie tematów zadań na zebraniach kółkowych i lektury obowiązkowej domowej; indywidualni i dobrowolni korepetytorzy z samopomocy koleżeńskiej pomagają zupełnie słabym w nauce języka polskiego (Żydzi, Rusini, Niemcy). To właśnie grupa „przyjaciół" języka polskiego, inspirowana przez nauczyciela. Zarząd zajmuje się też abonowaniem i rozprowadzaniem po szkole *Płomyka* i *Płomyczka*, propaguje pismo wśród kolegów, zbiera za nie pieniądze.... Jak to się czeka na ten poniedziałek, kiedy przychodzi *Płomyk*: radość, czytanie. Każda klasa otrzymuje po 3 egzemplarze.

Na terenie tegoż kółka założyłem gazetkę. Odczuto potrzebę porozumiewania się z kolegami. Gazetka ma działy: „Co się dzieje w świecie?", „U nas w Polsce", „Czy wiecie?", „Humor", „Sport". Autorami tych napisów i układu, to wszystko uczniowie. Gazetka jest tygodnikiem. Jest to duża tablica z desek z wymienionemi działami, które są ruchome, bo np. gdy „wychodzi" numer uroczysty, to cała gazetka-tablica jest poświęcona danemu świętu.

Jak pracuje redakcja? Jest naczelny redaktor, każdy dział ma swych redaktorów, rywalizują ze sobą. A ileż to ubiegania

się oto, by artykuł pokazano na korytarzu całej szkole!... Staranność w kaligrafji i w opracowaniu!

Tu na tej gazetce skupia się życie szkoły i miejscowości. Tu często do redakcji wpływają wiadomości, o których trudno się odrazu dowiedzieć starszym. Tu wyżywają się ogłoszeniami sportowemi zespoły piłki nożnej i ping-pongowe, istniejące na terenie szkoły. Tyle z „frontu" mojej praktyki w tym zakresie.

Nie łudzę się wcale, że tym skromnym szkicem mogę wyczerpać tę kopalnię zagadnień i sytuacyj wychowawczych, które wystąpią przez zaszczepienie tej formy pracy na terenie szkoły. Chodzi mi tylko o stwierdzenie, że taka organizacja, która wyniknie z naturalnego podłoża i prawa konieczności, może zawsze liczyć na powodzenie. Będzie przytem miała i te walory, jakie potrzebne są dzisiejszej szkole, by była zgodna z duchem nowych programów.

Kopyczyńce (woj. tarnopolskie). Kazimierz Moroz.

O OPIECE NAD MOWĄ POLSKĄ NA WILEŃSZCZYŹNIE.

Sytuacja językowa na Wileńszczyźnie jest bardzo skomplikowana. Ze strony fachowej wiedzy lingwistycznej jest to teren mało jeszcze zbadany. Zważywszy fakt, że język wkracza zawsze szeroko w dziedzinę różnych form wychowania, chcę zwrócić uwagę na swego rodzaju zwyrodnienie i zachwaszczenie obczyzną mowy polskiej na wsi wileńskiej, oraz wskazać sposoby opieki nad nią. Wileńszczyzna w ciągu dziejów była terenem ścierania się różnych narodowości, obcych sobie językiem. Dlatego w mowie dzisiejszego „święciańczuka" czy „oszmiańczuka" można dostrzec piętno wpływów litewskich, białoruskich, rosyjskich, łotewskich, a nawet francuskich i żydowskich. Zkolei chcę rozpatrzeć pewne procesy w mowie polskiej na Wileńszczyźnie, związane z wpływami języka litewskiego. Niegdyś, przodujące warstwy litewskie przyjęły język polski; stał się on dla nich językiem odświętnym i zarazem więźbą z kulturą i cywilizacją zachodnią, której przedstawicielką była Polska. Zjawisko asymilacji językowej rozszerzyło się potem na masy ludowe, które przez wieki nie chciały i nie umiały inaczej modlić się niż po polsku, nie znały piękniejszej literatury i mowy nad polską.

Asymilujący się element ten wniósł do mowy polskiej pewne piętno litewskości. Dlatego w mowie dzisiejszego kresowego

Polaka spotykają się bardzo często wyrazy pochodzenia litewskiego. Liczniejsze są zjawiska językowe natury fonetycznej. Język litewski bowiem nie ma takich głosek, jak *f*, *h i ch*. Wyrazy polskie z temi dźwiękami musiały niegdyś w ustach Litwina ulec wymianie fonetycznej. Podobnie było z inną grupą wyrazów, w których zachodzą *ś*, *ń*, *ć*, *ź*, gdyż w litewskim języku brak jest właśnie głosek średniojęzykowych miękkich. Należy nadmienić, że zjawisko to znacznie się komplikuje w stosunku do wpływów języka rosyjskiego, który przyczynia się do uśredniojęzykowienia wyrazów. Ponadto brak jest w litewskiej wymowie głoski *e* (polskiej). Istnieje graficzne *e* (z kropką), wymawiające się jak *ie*, oraz *e* (bez kropki), wymawiające się jak *ia*. Stąd też liczne zboczenia językowe w mowie kresowej.

Mowę polską na wsi wileńskiej zachwaszcza ponadto wielka ilość rusycyzmów i białorusycyzmów. Podobnie jak przy zjawiskach zlitwinizowania naszej mowy tak i język białoruski i rosyjski wpłynęły na mowę polską drogą przekształceń fonetycznych. Wymienione języki nie mają głosek nosowych *ą i ę*. Prócz tego wniósł język rosyjski do mowy polskiej pewien pierwiastek wulgarności. Zresztą, kłótniarska mowa rosyjska jest słynna na całym świecie. Na Wileńszczyźnie występuje to bardzo jaskrawo, gdyż ogół ludności, nie wyłączając Żydów, Litwinów i Białorusinów, wyraża swe oburzenia, złorzeczenia, nienawiść i wogóle złość w różnych formach tylko w wulgarnych zwrotach języka rosyjskiego, co można zauważyć często już u kilkoletnich dzieci wiejskich. Jest to największą plagą naszej codziennej mowy na kresach i zarazem cechą jej schamienia.

W języku białoruskim są pewne cechy okrucieństwa i sadyzmu. Ilustrują to bardzo liczne białoruskie przypowieści, przysłowia, zaklęcia i powiedzenia. Bardzo wielka ilość tych białoruskich powiedzeń przechodzi do kresowej mowy polskiej (np. „Żebysz jemu Mataczka Boska ręki i nogi pokrenciła", „Powyrywać baćku nogi i dać dzieciom na zabawki"). Tego rodzaju wpływy wnoszą do mowy polskiej piętno azjatyckiego okrucieństwa. Pierwiastek ten został zaszczepiony u ludów ruskich podczas długowiekowej niewoli tatarskiej.

W mowie kresowej spotykają się też dość często elementy francuszczyzny. Językiem francuskim niegdyś uporczywie posługiwała się magnaterja i szlachta zaściankowa, licznie zamieszkująca te ziemie. Francuszczyzna była oznaką dworskości i wyróżnienia się. Z czasów tych pozostały w mowie liczne zwroty, używane dziś często przez starych szlachciców szaraczkowych, noszących zbutwiałe herby za cholewą, lub przez pisarczyków, obciążonych manją wielkości a mających tylko elementarne wykształcenie.

Wpływy języka żydowskiego na mowę polską są bardzo małe, pomimo że na Wileńszczyźnie jest największa gęstość zażydzenia w Europie.

Reasumując powyższe uwagi, należy stwierdzić, że ustawiczna inflacja obczyzny językowej na kresach wileńskich przyczyniła się do zachwaszczenia i zwyrodnienia mowy polskiej. Wytworzył się tu pewien rodzaj dialektu o nieskrystalizowanych formach. Dlatego panują tu na wsi bezład, niechlujstwo i wogóle anarchja językowa. Każda miejscowość, a nawet wieś i rodzina, na wyrażenie tych samych zależności miedzy pojęciami, używa różnych przypadków, osób, rodzajów i czasów.

W odróżnieniu od twórczych wartości narzeczy górali, Kaszubów, czy Kurpiów, omówione wyżej wpływy wnoszą do mowy polskiej pierwiastek rozkładu i niechlujstwa.

Można zauważyć w ostatnich latach, że język litewski i białoruski stają się na Wileńszczyźnie bardzo modne. W miejscowościach, gdzie nigdy nie było słychać tych języków, obecnie ludność często niemi posługuje się. Niepokojący jest fakt, że zagadnienie opieki nad mową polską nie jest kwestją aktualną wśród wileńskich sfer literackich, szkolnych, społecznych.

Coprawda, w pierwszym rzędzie placówką poprawności językowej na kresach winna być szkoła powszechna. Nakłada na nią ten obowiązek ministerjalny program nauki, polecając ustawiczne przyzwyczajanie dzieci do posługiwania się językiem warstw wykształconych. „Język polski w szkole powszechnej jest przedmiotem ogniskowym, o wielostronnych i rozmaitych cechach poznawczych, formalnych i wychowawczych".

W całości pracy szkolnej należałoby kłaść wielki nacisk na usuwanie z mowy dziecięcej obcych naleciałości i słów, które wyżej omawiałem. Często nie rażą już te zjawiska nauczycieli, gdyż zaaklimatyzowali się w środowisku. Z tego względu należałoby częściej wyświetlać sprawy językowe w lokalnych pismach pedagogicznych i prasie codziennej, co będzie przyczyną do zainteresowania się tą zaniedbaną dziedziną ze strony ogółu kresowego nauczycielstwa.

Niektórzy mówią, że wpływy litewskie, rosyjskie, niemieckie itp. bogacą i rozwijają język, udostępniają międzynarodowe porozumienie się. Istnieje na to jedna odpowiedź: Uczmy się czystych obcych języków, a strzeżmy od degeneracji i zachwaszczenia obczyzną swej mowy polskiej wmyśl zdrowego hasła rejowskiego: *że Polacy nie gęsi, że swój język mają.*

Bojary (woj. wileńskie). Józef Dubicki.

NOWE KSIĄŻKI.

(Oceny, streszczenia, uwagi, komunikaty wydawnicze.)

Benedykt Kubski, Mieczysław Kotarbiński, Ewa Zarembina: CZYTANKA DLA SZKÓŁ POWSZECHNYCH. Część pierwsza dla klasy drugiej. Ilustrował Stanisław Bobiński. Wyd. II. K. S. Jakubowski, Lwów 1933. Str. 128. Cena zł 1,10.

Podręcznik do czytania „trzech autorów", ukazujący się już w drugiem wydaniu, dzieli się na pięć działów: 1) W domu i szkole. 2) W jesieni. 3) W zimie. 4) Na wiosnę. 5) Kończy się rok szkolny. Jak z układu samych działów widać, autorzy za podstawę ośrodków zainteresowania wzięli naturalny bieg następujących po sobie pór roku. Materjał do czytania w postaci krótszych i dłuższych opowiadań, wierszy, baśni i bajek jest dobrany i zestawiony w sposób racjonalny a jego treść i forma językowa dostosowana do poziomu umysłowego dzieci szkolnych w tym wieku. Pięknie opracowano szereg bajek i baśni. W ciągu całego roku szkolnego prowadzono ciąg sprawozdań i wzorów „Z dziennika klasy" i „Gazetki szkolnej", co może się przyczynić do powstania inicjatywy u dzieci, do zaprowadzenia podobnych sprawozdań z życia własnego środowiska i klasy. Ilustracje dobre, przejrzyste i pobudzające wyobraźnię dzieci. Jedynie ilustracja, przedstawiająca chłopczyka boso jadącego na koniu, niekoniecznie dobrana do cyklu „W zimie". „Czytanka", ze względu na poruszane w niej tematy, nadaje się, mojem zdaniem, raczej do użytku w środowisku miejskiem niż wiejskiem. Kazimierz Jokiel (Górka Duchowna)

Jadwiga Żłobicka: CZYTANIA DLA SZKÓŁ POWSZECHNYCH. Część pierwsza dla klasy drugiej. Ilustrował Mikołaj Wisznicki. Wyd. drugie. K. S. Jakubowski. Lwów. 1933. Str. 128. Cena zł 1,10.

„Czytania" na II klasę J. Żłobickiej dają w formie bardzo starannie językowo i rzeczowo dobranych opowiadań, bajek i wierszy, uczniowi a zarazem nauczycielowi pomoc naukową, jaką ma być w pracy szkolnej podręcznik. Treść poszczególnych utworów, zawartych w tym podręczniku, stanowi pewien ciąg myślowy przez to, że osoby, występujące w tematach, są te same. Autorka uwzględniała w ujęciu i w treści czytanek tak środowisko miejskie, jako też i wiejskie, wobec czego podręcznik może służyć dzieciom obu tych zasadniczych środowisk. Utwory następują w kolejności poszczególnych zdarzeń w życiu klasy i dzieci, przyczem trzonem układu są zjawiska przyrody, występujące na tle zmian pór roku. Rzuca się w oczy duża ilość utworów dłuższych, czasem trzystronicowych, dzielonych na poszczególne tytułowane lub numerowane odstępy. Na podkreślenie zasługują starannie opracowane i wykonane ilustracje Mikołaja Wisznickiego, zrozumiałe dla umysłu dziecięcego w tym wieku życia. K. Jokiel (G. D.)

Benedykt Kubski, Mieczysław Kotarbiński, Ewa Zarembina: CZYTANKA DLA II KLASY WIEJSKICH SZKÓŁ POWSZECHNYCH. Ilustrował Stanisław Bobiński. Wyd. II. K. S. Jakubowski, Lwów. 1934. Str. 163. Cena zł 1,10.

Znani autorzy „Elementarza" i innych podręczników dla II i III klasy szkół powszechnych opracowali specjalnie dla wsi przeznaczony podręcznik do czytania dla II klasy. Materjał ugrupowano w następujących trzech działach: 1) W jesieni. 2) W zimie. 3) Na wiosnę. „Czytanka dla szkół wiejskich" zawiera częściowo materjał, zawarty w wyżej omawianej „Czytance" dla szkół miejskich, przyczem na miejsce utworów, specjalnie dostosowanych do środowiska miejskiego, weszły czytanki, wiersze i ilustracje, traktujące życie środowiska wiejskiego. Dobór materjału pod względem językowym i rzeczowym przeprowadzono bardzo pieczołowicie i wszechstronnie, z uwzględnieniem treści, dostarczającej przeżyć i sugestyj w kierunku wychowawczym. Tematy uwzględniono obszernie i wyczerpująco.

Szczególnie szeroko rozwinięto tematy, uwzględniające życie środowiska wiejskiego na tle przyrody, zmian pór roku, życie zwierząt i roślin, pracę człowieka i współżycie jego z otaczającym światem roślinnym i zwierzęcym — co zresztą stanowi treść życia wsi i dzieci wiejskich. Ilustracje nieskomplikowane, przedstawiają przeważnie akcję, pobudzając dzieci do wypowiadania się. Wspomnieć również wypada o dwu całostronicowych „historyjkach w obrazkach", mogących służyć do ćwiczeń w mówieniu (opowiadaniu). Kazimierz Jokiel (Górka Duchowna)

Henryk Gaertner: PRZEWODNIK METODYCZNY DO PODRĘCZNIKA „MOWA POLSKA" DLA VI KL. SZK. POWSZ. Książnica Atlas, Lwów — Warszawa 1934. Str. 16. Cena zł 0,50.

„Przewodnik metodyczny" jest do pewnego stopnia koniecznem uzupełnieniem i pogłębieniem podręcznika dla ucznia p. t. „Mowa polska", zawierającego ćwiczenia językowe. Podaje on sposoby korzystania z tych ćwiczeń, nie narzucając bynajmniej skończonych schematów, pozostawiając miejsce dla samodzielności i inteligencji nauczyciela. Ma on również uwolnić, jak pisze autor, podręcznik dla ucznia od pytań, zleceń i wskazówek, należących do kompetencji nauczyciela i z tych względów stanowi on niejako zbiór przykładowych planów lekcyjnych, które w miarę pomysłowości nauczyciela i poziomu klasy powinny ulegać przekształceniu i dostosowywaniu. Plany te mają dwojaki charakter: jedne z nich zawierają ogólne wskazówki, tyczące powtórzenia wiadomości z klas poprzednich, drugie są bardziej szczegółowe, poświęcone wprowadzeniu nowych wiadomości gramatycznych.

Opracowanie materjału dokonane zostało zgodnie z postulatami nowych programów co do strony jakościowej, jak i ilościowej. Poza tem uwzględnił autor założenia psychologiczne nowych programów, dając teksty do ćwiczeń zwarte, skreślone na tle realnych scen życiowych, nie zaś oderwane, bez logicznego związku zdania, jak to miało miejsce w starych podręcznikach. Odpowiadają one w zupełności postulatom psychologji strukturalnej, budzą zrozumiałe zainteresowanie ucznia, jego samodzielność, pomysłowość, albowiem uczeń musi sam pod kierunkiem nauczyciela dochodzić do przepisanych programem uogólnień i zasad gramatycznych. Sądzę, że „Przewodnik" znajdzie się w rękach każdego nauczyciela, który w nauce języka posługuje się podręcznikiem „Mowa polska". Z. Gryń (Katowice)

Henryk Gaertner: PRZEWODNIK METODYCZNY DO PODRĘCZNIKA „MOWA POLSKA" DLA V KL. SZK. POWSZ. Książnica Atlas. Lwów — Warszawa 1934. Str. 32. Cena zł 0,90.

„Przewodnik" ów, opracowany na tych samych zasadach jak poprzedni, stanowi również doskonałe uzupełnienie podręcznika dla ucznia, w którym kryterjum doboru tekstów stanowił program ministerjalny gramatyki oraz lektury. Ustępy w nim dobierane są w ten sposób, że mogą służyć równocześnie do rozmaitych celów. W ten sposób, jak pisze autor, minimalny trud zapoznania uczniów z całością pewnego tekstu zostaje w zupełności „zamortyzowany" przez wielokrotne rozpatrywanie go przy sposobności rozważania i utrwalania rozmaitych wiadomości. Przewodnik ten zawiera ramy toku nauczania, które musi wypełnić nauczyciel w miarę idealnych postulatów metodyki, poucza w nim również autor, jak korelować pracę nad ćwiczeniami językowemi z innemi przedmiotami. Autor przyjął również tradycyjne pojęcia i terminy gramatyczne (wskazane przez program), co niewątpliwie przyczynia się do uniknięcia niepotrzebnego chaosu terminologicznego, ułatwia pracę.

Podobnie jak poprzedni i ten przewodnik wydaje się mi być nieodzownym w racjonalnie zorganizowanej pracy nauczyciela i ucznia w dziedzinie języka ojczystego, tem bardziej, że odpowiada on w zupełności wszystkim postulatom dydaktyczno pedagogicznym nowych programów. Z. Gryń (K.)

Zenon Klemensiewicz: PORADNIK DLA NAUCZYCIELA DO PODRĘCZNIKA „JĘZYK POLSKI" DLA VI KL. SZK. POWSZ. Książnica Atlas, Lwów — Warszawa 1934. Str. 16. Cena zł 0,40.

Poradnik ten, opracowany podobnie, jak przewodniki Gaertnera, pozostaje w najściślejszej łączności rzeczowej i metodycznej z podręcznikiem ucznia. Myśli przewodnie jego układu i opracowania są następujące:

1) dostarczyć uczniowi materjału dla spostrzeżeń gramatyczno-językowych, wzgl. pobudzić go do samodzielnego zbierania takiego materjału; 2) dopomóc mu do zdobycia tych spostrzeżeń własną pracą; 3) dostarczyć uczniowi zwięzłych a prostych sformułowań tych wiadomości gramatycznych, które wynikają jako uogólnienia z rozważań szczegółowych; 4) rozszerzać w miarę rozwoju elementarnej wiedzy gramatycznej zwięzły ich przegląd, przy uwzględnieniu ciągłości w pracy oraz korelacji z innemi przedmiotami.

Poradnik naprowadza nauczyciela, na właściwe formy organizacji lekcji, w których uczeń drogą indukcji wzgl. dedukcji doszedł do przepisanych programem wiadomości. Poradnik odpowiada w zupełności nowej formie pracy t. zw. „pod kierunkiem".

Przy omawianiu poszczególnych partyj materjału autor podaje odsyłacze do poszczególnych tekstów oraz sposoby naprowadzania uczniów na właściwą drogę pracy.

Jasność przedstawiania sprawy, ścisła zgodność z programem oraz wysoka wartość metodyczna „Poradnika" sprawiają, że jest on naprawdę koniecznem narzędziem w pracy nauczyciela w dziedzinie języka ojczystego. Zygmunt Gryń (Katowice)

Marjan Falski: WSKAZÓWKI METODYCZNE DO „ELEMENTARZA" dla I klasy szkół powszechnych miejskich. Książnica Atlas, Lwów-Warszawa. 1934. Str. 67. Cena zł 1,—.

Pod koniec ubiegłego roku ukazały się niniejsze wskazówki. Wobec braku miejsca jak również z powodu późnej pory podajemy tylko spis rozdziałów broszurki: Zadanie wskazówek. Okres przygotowawczy do Elementarza. Układ Elementarza. Wskazówki do opracowywania tematów. Wskazówki do nauki pisania i czytania. Nauka w obrębie części I, części II—IV, części V Elementarza. Na końcu broszurki znajdujemy Uwagi fonetyczne (str. 50—67) napisane przez znanego znawcę przedmiotu, prof. T. Benniego. *

RUCH LITERACKI. Miesięcznik. Nr. 10. Rok IX. Grudzień 1934. Str. 289—328. Adres: Warszawa, Zgoda 12. Cena zeszytu zł 1,—.

Zeszyt ten, poświęcony Bolesławowi Prusowi, pojawia się w samą porę. Nazwisko bowiem Prusa jest obecnie na ustach wszystkich. Stało się to dzięki nowemu wydaniu, ukazującemu się pod znakiem Polskiej Akademji Literatury u Gebethnera i Wolffa. Wydanie to, zawierające całkowitą twórczość beletrystyczną Prusa, łączy filologiczną sumienność z rzadko spotykanem wczuciem się w epokę i autora. Teraz dopiero ukaże się całkowite oblicze znakomitego pisarza, zamazywane dotychczas przez cenzurę i wandalizm poprawiaczy.

Wśród kilkunastu artykułów zwracają zwłaszcza uwagę dwa szkice prof. Z. Szweykowskiego: „Stanowisko Prusa w literaturze polskiej" oraz „Z puścizny po Prusie". W ostatnim autor omawia odszukany świeżo olbrzymi rękopis Prusa o kompozycji, stanowiący bezcenne źródło w poznaniu pobudek twórczych i metod pisarskich Prusa. Niemniej ważne i ciekawe są nieznane listy Prusa z Berlina i Paryża, pisane do J. A. Święcickiego. Oto dwa z nich charakterystyczne zdania: „Berlin był dla mnie osobiście wspaniałem i pouczającem — więzieniem"... „Najwięcej zachwyca mnie w Paryżu to, że już za kilka dni wyjadę"... Mocno osobiste sprawy pisarza porusza

w wspomnieniach o Prusie A. Breza, który przez 35 lat pozostawał z nim w zażyłości. Wartościową pozycją jest rozprawka dr. Klary Turey o psychologji dziecka w twórczości Prusa, jak niemniej artykuły: prof. Ign. Chrzanowskiego, prof. W. Wolerta (Prus jako dziennikarz), prof. A. Szczerbowskiego (Prus w szkole średniej), dr. F. Araszkiewicza (Bibljografja o Prusie). Zeszyt zamykają recenzje prac polskich i obcych o Prusie oraz notatki. ✱

Józef Sykulski: PRZYCZYNY I RODZAJE BŁĘDÓW I POMYŁEK JĘZYKOWYCH. Skład gł. „Nasza Księgarnia". Warszawa 1934. Str. 32. Cena zł 0,75.

Autor przytacza mnóstwo przykładów błędów językowych z różnych dzielnic Polski, warstw, ludności, a przedewszystkiem z życia dziecka. Materjał ten szczegółowo poklasyfikował i zaopatrzył w naukowe nazwy. Niektóre z nazw obcych wyjaśnia szczegółowo dopiero w końcu książki (np. ‚konteminacja — wyraz użyty na str. 14, 21 i inn. — a omówiony szczegółowo na str. 31/32, tak samo „elizja") ze szkodą dla przejrzystości wykładu. Natomiast większość terminów fonetycznych i innych jest krótka, lecz dostatecznie wyjaśniona. Dość znaczna jest ilość polskich nazw, co orjentuje ‚laika" (str. 4) w odmianach błędów językowych, jakkolwiek niektóre np. „nagłos" (str. 21) nie mogą być zrozumiałe dla niefilologa. Autor nie rozgraniczył pojęć: „błędy" i „pomyłki", użytych w tytule. Niektóre m●lne zjawiska językowe (np. „konteminacja", różne składniowe omyłki i t. p.) omawiane są w obydwu częściach książki, co wprowadza dezorjentację. Dziełko może służyć za przewodnik w poznawaniu mowy środowiska, w którem się pracuje, mowy dziecka oraz własnej. Charakterystyczne błędy znajdziemy w godzinkach ludowych, pieśniach i in. Ciekawe są ujęcia błędów językowych ze stanowiska Freuda, ale czy zawsze słuszne?

J. Czarnecki (Lublin)

Helena Radlińska: KSIĄŻKA WŚRÓD LUDZI. Wyd. II. Instytut Oświaty Dorosłych. Warszawa 1934. Str. 150. Cena zł 3,50.

Książka składa się z szeregu szkiców, przeznaczonych dla bibljotekarzy. Z przeczytania ich odniesie jednak również korzyść nauczyciel i pracownik społeczno-oświatowy. Treść książki dzieli się na cztery działy, poświęcone czytelnictwu, dobroci książek, nauczaniu czytania dla celów czytelnictwa i badaniu czytelnictwa.

Autorka domaga się ustawy bibljotecznej, bo kulturę narodu mierzy się nietyle wartością jego literatury, co rozpowszechnieniem książek. Obcowanie z książką uczy jednej wielkiej sztuki: sztuki wybierania, ułatwia odnajdywanie siebie, własnego zdania, czy upodobań, stwarza w świadomości wszystkich podłoże do zrozumienia się, do znalezienia wspólnego języka. Autorka zwraca uwagę, że nie badano dotychczas książki od strony zainteresowań czytelnika. Bibljotekarz oprócz znajomości techniki czytelnictwa musi mieć wykształcenie pedagogiczne i psychologiczne. Kształcenie psychologiczne wiąże się z potrzebą przeprowadzania badań, które zapoczątkują gałąź psychologji, poświęconą tworzeniu i krążeniu książki. Metody badań czytelnictwa zapożyczono z psychologji eksperymentalnej i nauk społecznych (statystyka, badanie środowiska).

Bibljotekę należy zakładać dla wszystkich i dla każdego zosobna. Dobór książek nie może się stosować do jakiejś przeciętnej, bo wśród czytelników znajdują się różne typy. Bogactwo księgozbiorów pomnaża ochotę do czytania i poprawia jakość czytelnictwa.

Badacze psychofizycznego procesu czytania zauważyli, że czytanie bibljoteczne kształci często lepiej dla czytelnictwa, niż przygotowanie filologiczne, zdobyte w gimnazjach. Autorka omawia higjenę czytania i zwraca uwagę na wartości szybkiego czytania. Człowiek, umiejący szybko czytać, bierze znacznie żywszy udział w ruchu kulturalnym. W załączniku podaje autorka teksty, sprawdzające szybkość czytania i zrozumienie treści. Umie-

jętność czytania sama przez się nie jest wystarczająca, konieczna jest sztuka wybierania potrzebnej książki i znajdywania tego, co jest potrzebne z danej książki.

Badania nad czytelnictwem odgrywają wielką rolę w planowaniu pracy oświatowej. Bibljotekarz powinien prowadzić dziennik badań. Autorka podaje mu technikę gromadzenia materjałów badawczych i sposób ich wykorzystania.

Książka jest pisana bardzo pięknym językiem i czyta się ją z przyjemnością. Autorka pierwsza w naszej literaturze podaje metody badania czytelnictwa. L. Bandura (Bydgoszcz)

Janina Skarzyńska: JAK CZYTAĆ KSIĄŻKI I GAZETY. Instrukcja dla samouków i kółek samokształcenia. — Instytut Oświaty Dorosłych. Warszawa 1934. Str. 32. Cena zł 0,80.

Jak można wnioskować z nazwy wydawcy (I. O. D.), książka jest przeznaczona dla szerokiego ogółu samouków o przeciętnem niższem wykształceniu. Jeśli tak, to rzecz ta mija się z celem: styl naukowy, operujący obcemi terminami, przeładowanie teoretycznemi wywodami, brak szerszego uwzględnienia techniki zbiorowego samokształcenia — oto mankamenty broszury z punktu widzenia jej zamierzonej użyteczności oświatowej.

Książka ta natomiast może oddać znaczne usługi dziełu samokształcenia zarówno w ręku nauczyciela-oświatowca, jak i nauczyciela-samouka. Jędrne ujęcie podstawowych zasad ogniskowania lektury około pewnych wytycznych osi, podejście do tych czynności od strony psychologicznej, wskazanie techniki prowadzenia warsztatu czytania (robienie notatek, sporządzanie katalogu zagadnień, segregowanie i przechowywanie zebranych materjałów) oto główne walory książki, jakie pociągają czytelnika. Sądzę, że za mało miejsca oddała autorka sprawie czytania gazet, głównego i najbardziej popularnego źródła samokształcenia. Bezspornie warto było omówić i na przykładach zilustrować różne konstrukcje dzienników, tygodników i t. p., wskazać gazety, mogące się najbardziej przysłużyć w tym czy owym kierunku samokształcenia. Drugi problem, godny szerszego potraktowania w zakreślonych przez autora ramach książki, to praca w kółkach samokształcenia. Zagadnieniowy album wycinków z gazet, jędrnych notatek i streszczeń książek i t. p., jak i inne wytwory zbiorowych wysiłków byłyby w tej pracy bardzo pomocne. Józef Czarnecki (Lublin)

BIBLJOTEKA MŁODZIEŻY „POLSKA I ŚWIAT WSPÓŁCZESNY".

Wydawana dopiero od roku przez Gebethnera i Wolffa Bibljoteka „Polska i Świat Współczesny" zdobyła sobie wstępnym bojem młodzież szkolną, a zarazem sfery wychowawcze i rodzicielskie. Poziom został utrzymany, urozmaicone tematy doskonale dobierane, szata zewnętrzna — estetyczna. Te małe książeczki, pisane przez najwybitniejszych pisarzy i uczonych w sposób wysoce beletrystyczny, bez cienia, nieuniknionego dotychczas w utworach dla młodzieży, dydaktyzmu, informujące o otaczającej nas rzeczywistości, stanowią może jedyną naprawdę wartościową lekturę dla młodzieży, uzupełniającą doskonale wykształcenie i wychowanie szkolne. Najlepszym dowodem tego jest zatwierdzenie przez Ministerstwo W. R. i O. P. do lektury szkolnej tomików Nr. 1, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 18, 20, 21.

Z pośród ośmiu cyklów, na jakie podzielona jest cała bibljoteczka, zwrócić trzeba przedewszystkiem uwagę na cykl „W jednym szeregu". Na cykl ten składają się trzy książeczki: K. Muszałówny „Pod olimpijskim sztandarem" (Nr. 21), J. Osińskiej „Na Jamboree" (Nr. 28) i H. Górskiej „Chłopcy z ulic miasta" (Nr. 26).

Tematem dwóch pierwszych są dwie wielkie imprezy: olimpjada i zlot harcerski. Z przyjemnością przypominamy sobie sukcesy sportowców w Los Angelos i dzielną postawę harcerzy w Gödöllö. Ale nicią przewodnią książeczek jest co innego. Wskazują one na te wielkie wartości, jakie

sport i skauting reprezentują: idee braterstwa i przyjaźni. Tą samą piękną ideą przesiąknięty jest tomik H. Górskiej. Kilku młodych entuzjastów, pracujących w świetlicy dla gazeciarzy, zwalcza w imię postępu, nauki i miłości — analfabetyzm, nienawiści klasowe, narodowe czy rasowe.

Nową, piękną książeczką dla młodzieży jest „Duńskie serce" G. Morcinka (Nr. 23). Z uczuciem i sympatją przedstawia autor ojczyznę H. Andersena, genjalnego i najpopularniejszego baśniopisarza, kraj dziewięciu serc zdobiących herb państwa i 3 miljonów gorących, szczerych serc mieszkańców. Z niemniejszem od autora zdumieniem dowiadujemy się o różnych duńskich zwyczajach, które dla nas są często dziwami.

Tomik St. Machniewicza „W grobowcu Tut-Ankh-Amona" (Nr. 27) z cyklu „Człowiek w pięciu częściach świata", podzielony jest na dwie części. W pierwszej, beletrystycznej, opisane jest jedno z wielu, jakie przedsiębrali w czasach Faraonów, złoczyńcy i poszukiwacze skarbów, wtargnięcie do grobowca Tut-Ankh-Amona, nęcącego nieprzebranem bogactwem. Część druga opowiada o nowem włamaniu do tego grobu, dokonanem w 3300 lat później, w r. 1922 przez ekspedycję naukową lorda Carnarvona.

Pewną egzotyką tchnie również tomik J. Ostrowskiego „Polscy konkwistadorzy" (Nr. 33). Treść książki jest następująco: młody chłopiec opuszcza Warszawę i udaje się do Brazylji, by odnaleźć ojca, który tam wyemigrował. Dzięki śmiałości, przedsiębiorczości i odwadze, a przedewszystkiem dobroci serca przedsięwzięcie swe wieńczy powodzeniem.

✡

S. Zbawnicki: PODZIAŁ MATERJAŁU NA MIESIĄCE W KLASIE PIĄTEJ SZKOŁY POWSZECHNEJ. Wydanie drugie, rozszerzone i poprawione, Włocławek 1935. Skład główny: Spółdzielcza Księgarnia Szkolna we Włocławku. Str. 48. Cena zł 1,25.

Autor dzieli swoją pracowicie napisaną broszurkę na 2 części.

W części pierwszej p. t. „Wychowanie" wysuwa, ujęte w punkty, tezy, dotyczące: wychowania moralno-religijnego, wychowania społeczno-państwowego, wychowania estetycznego oraz praktycznego. Ostatni rozdział — mam wrażenie — najważniejszy, potraktowany został za bardzo pobieżnie.

W części drugiej p. t. „Nauczanie" autor przedstawia właściwy podział materjału poznawczego na miesiące dla każdego przedmiotu nauczania zosobna, podając nauczycielowi szereg tematów do wyboru. Tematy te wzięte są częściowo z programów, częściowo z własnej, z pewnością, praktyki, lecz zgodne z duchem i literą programów.

Stara się też autor o przestrzeganie w swoim podziale materjału poznawczego zasad szeroko pojętej korelacji, a udaje mu się to naogół szczęśliwie w odniesieniu do języka polskiego, historji oraz geografji, z pominięciem często przyrody. Tak np. na str. 33 (mies. paźdz.) podaje m. in. następujące tematy: Ochrona zwierząt ginących. Żubr w puszczy Białowieskiej i w lasach Pszczyńskich. Łoś na Polesiu, kiedy byłoby znacznie łepiej omawiać je w miesiącu grudniu w związku z tematami (str. 25) Polesie, (str. 26) W puszczy Białowieskiej. Jakkolwiek autor zaznacza (str. 7) „Tematy można przesuwać z jednego miesiąca na drugi, jeżeli tego wymaga dana miejscowość lub potrzeba chwili", to jednak podane wyżej przykłady w wydaniu II nie powinny były się powtarzać. To samo odnosi się do tematu „Nasze granice" (str. 9). W związku z nim uczniowie czytają „Granica wschodnia", pomija zaś autor zupełnie czytankę K. O. P. (pod. dopiero na str. 15), chociaż w związku z lekcjami jęz. polskiego oraz historji w obronie granic za czasów Bolesława Chrobrego należałoby omówić dzisiejszą straż na granicach, a mianowicie K. O. P. Przykładów takich podać moż-

naby więcej. Nie są to jednakże rzeczy istotne i mimo tych niedociągnięć stwierdzić należy, że broszurka oddać może nauczycielowi duże usługi, jeżeli ten pamiętać będzie, że w różnych środowiskach podział materjału poznawczego opracowany musi być inaczej. Tak np. na Pomorzu nauczyciel nie rozpocznie nauki geografji od omawiania Tatr i Karpat, lecz Pomorza.

Do usterek zaliczyć muszę: 1) nieuwzględnianie w podziale materjału pozn. z historji — historji własnej miejscowości oraz regjonu; 2) brak wykazu lektury uzupełniającej do poszczególnych tematów. J. M. (Poznań)

O. Atanazy Bierbaum O. F. M.: Z BOGIEM. Rozmyślania dla świeckich. Z niem. przełożył ks. Fr. Ilków, T. J. („Biblj. Życia Wewnętrznego", Tom XXXVIII). Wydawn. Księży Jezuitów. Kraków 1934. Str. 643. Cena zł 5,—.

Rozmyślanie codzienne doniedawna jeszcze — pisze ks. Andrasz — uchodziło za specjalność osób duchownych, kapłanów, dziś zrozumienie ich potrzeby i błogosławionych skutków zaczyna sobie torować coraz to szersze drogi. — Podczas gdy niektóre inne państwa w swej literaturze teologicznej posiadały już odpowiednie podręczniki do medytacyj, przystosowanych dla osób świeckich, Polska dopiero teraz uzupełnia ten brak.

Rozmyślania, zawarte w książce O. Bierbauma, przeznaczone są dla katolików świeckich, dla członków Akcji Katolickiej, dla działaczy katolickich, — dla wszystkich świeckich katolików, pragnących być żywemi i aktywnemi członkami Mistycznego Ciała Chrystusa Pana: Kościoła Świętego. Rozmyślania są krótkie i jędrne, odznaczają się duchem współczesnym, tak pod względem treści jak formy. Rozłożone na wszystkie dni roku kościelnego, są dobrym podręcznikiem do rozmyślań na cały rok.

Książka O. Bierbauma powinna się znaleźć w bibljotece każdego katolika-inteligenta, powinna stać się jego codziennym i nieodstępnym towarzyszem. Rozmyślanie o rzeczach Bożych prowadzi do prawdziwej tężyzny ducha. Ks. M. Rode (Rogoźno)

X. Leon Kaja: MODLITEWNIK LITURGICZNY DLA DZIECI. Nakładem Seminarjum Zagranicznego. Potulice 1935. Str. 28. Cena zł 0,10.

Jest to bodaj najtańszy modlitewnik. Autor, ongiś prof. seminarjum nauczycielskiego, dziś proboszcz w Sadkach, napisał go w tej intencji, by każde dziecko, i najuboższe, mogło mieć własną książeczkę do nabożeństwa.

Na początku znajduje młody chrześcijanin schematyczny układ Mszy św., a na 18 stronicach jeden formularz mszalny, skrócony i zastosowany do poziomu umysłowego dziecka. Książeczka nadaje się przedewszystkiem do wspólnego odmawiania modlitw podczas Mszy św. Jako dodatek podano na końcu kilka pieśni mszalnych i „Modlitwę za Ojczyznę". L.

Lisbet Burger: KOWALSCY. Wydawn. Księży Jezuitów. Kraków 1934. Str. 177. Cena zł 1,70.

Kryzys dzisiejszy jest szerokiej rozpiętości, wnosi piętno swe na wszystkie dziedziny życia. Dał się we znaki również rodzinie. Trudno ustalić przyczyny kryzysu powszechnego. Przyczyn kryzysu niektórych pól życia i działalności ludzkiej — zdaje się — prędzej i pewniej doszukaćby się można. Nie wchodźmy w to. Zwróćmy naszą uwagę na rodzinę raczej, na jej położenie obecne, przedewszystkiem na środki naprawy.

Faktem, nie dającym się zaprzeczyć, jest obniżenie się poziomu życia rodzinnego pod względem moralnym.

Stan ten jest wypływem, zdaje się, całego splotu przyczyn. Pominąwszy materjalne, wskazujemy na brak zrozumienia celu małżeństwa, jako na jedną z głównych przyczyn załamania się życia rodzinnego. Potem ataki zewnętrzne, propaganda „trzeźwości czy świadomości macierzyńskiej". Wypływem niezrozumienia jest obojętne ustosunkowanie się rodziców do dzieci, o ile już są, lub świadome zapobieganie, by ich nie było. O ile są,

widząc obojętność rodziców, — dzieci odwzajemniają się obojętnością również.

W ten sposób możnaby dojść dalszych przyczyn kryzysu rodziny. Ale idzie nam nietyle o to, co jest, ile o to, jak ma być, czyli o to, jak naprawić i przebudować dzisiejszego ducha rodziny.

Tu odsyłamy Szanownych Czytelników do książki, wyżej podanej. Opisuje ona życie średnio zamożnej rodziny. Widać, ile zrobić mogą rodzice we wychowaniu dzieci, jak można je prowadzić, jak można mimo mozołu pracy pedagogicznej, być szczęśliwym i wesołym, jak można widzieć owoce swej pracy. Autorka przedstawia niemal wszystkie momenty, jakie się w kółku rodzinnem zdarzają, rozwiązuje je świetnie i zawsze trafnie.

Nie da się tu opisać całego systemu wychowawczego, tak prosto na przykładzie przedstawionego, możemy jedynie gorąco i szczerze wszystkim rodzicom, tak ojcom i matkom, jak również PP. nauczycielom, książkę omówioną polecić.

Książka jest niedroga, prosto napisana, bardzo pouczająca, o wyjątkowo praktycznem nastawieniu. Naszem zdaniem powinna się stać własnością każdego małżeństwa i każdego wychowawcy. Ks. M. R.

René Gaell: HISTORJA ZMARTWYCHWSTAŁEJ. Kartka z dziejów Lourdes. Z oryg. francuskiego przełożyła Cecylja Piotrowska. Wydawnictwo Księży Jezuitów. Kraków 1934. Str. 167. Cena zł 1,60.

Mimo negatywnego, nieraz wprost ekskluzywnego stanowiska racjonalistów, pozytywistów, ateistów i t. p. Pan Bóg działał cuda i działa nawet w dobie obecnej. Miejscem wielu cudów ostatnich lat jest Lourdes. Kto zna dzieje cudownych, nadnaturalnych faktów i zdarzeń w Lourdes, ten pokornie schyla czoło przed wszechmocą Bożą, staje się czcicielem Marji, za której przyczyną Bóg cuda te działa. Nawet niedowiarkowie się tam nawracają, nawet lekarze-ateiści muszą pod grozą niekonsekwencji uznać tam działanie sił wyższych — nadprzyrodzonych, — ingerencję Bożą.

O cudach w Lourdes dużo już napisano, pisze się dziś, a przyszłe pokolenia z pewnością jeszcze pisać będą. „Historja zmartwychwstałej" jest dalszem i nowem ogniwem. Autor jej opisuje pięknym i barwnym językiem dwa cuda. Jeden fizyczny — uzdrowienie beznadziejnie chorej niewiasty, Ernesty Guillteau, konającej od sześciu miesięcy, ważącej 19 kg, — drugi moralny: złączenie rozdzielonego, młodego małżeństwa, Jerzego i Cecylji Lanoy. Autor pisze ściśle i dokładnie, bez dodatków i spotęgowań.

Po przeczytaniu kilku kartek trudno się od książki oderwać. Treść, obfita różnorodność wypadków, umiejętne i trafne, a nie zmieniające istoty rzeczy, koloryzowanie, kwalifikują książkę niniejszą na udatną i udaną, bardzo uwagę czytelnika przykuwającą, powieść. Tymczasem jest mimo to skrupulatną i dokładną historją, opartą na ścisłych dokumentach i sumiennych dociekaniach autora. Ks. R.

Jules Romains: LUDZIE DOBREJ WOLI — 6 PAŹDZIERNIKA. Powieść. Przekład autoryzowany Stelli Olgierd. Wydawnictwo „Zdrój". Warszawa 1933. Str. 262. Cena zł 6,50.

Jednodniowy wycinek z życia Paryża: 6 października 1908 r. Silny odzew rewolucyjny i niepodległościowy. Bułgarja proklamuje niepodległość, Austrja dąży do aneksji Bośni i Hercegowiny — „kocioł bałkański" wrze. Autor wskazał na zmierzch wojny światowej. Podpatrzył reakcje socjalistów paryskich na wrzenie Bałkanu, ich rewolucyjne obietnice, jakie sobie rokowali z ogólnej politycznej zawieruchy. Autor naszkicował sylwetkę starego bojowca socjalistycznego, który zaprawia swych uczniów do politycznego myślenia i traktowania zdarzeń europejskich. Poza tem ukazuje nam galerję postaci z różnych środowisk.

Książka jest zbiorem szkiców i ostrych rzutów, charakteryzujących różnorodne dowolnie dobrane sytuacje dnia codziennego. M. in. subtelnie naświetlił autor rozwój świadomości erotycznej dojrzewającego chłopca, anomalje osobnika, pozbawionego mocy płciowej, psychikę mordercy tuż po „czynie". Jak w kalejdoskopie przesuwają się przed nami różne nader ciekawe sceny, barwnie oddane. Mimo pewnych usterek stylistycznych (np. str. 108, 110, 112, 114), które się zjawiły w polskim przekładzie, czyta się książkę z głębokiem zainteresowaniem. W toku czytania nabiera się wprawy w intuicyjnem podchodzeniu do ludzi szarego dnia. J. Czarnecki (Lublin)

J. E. Skiwski: NAPRZEŁAJ. Gebethner i Wolff. Warszawa. Str. 256. Cena zł 5,50.

Jest to zbiór essejów znakomitego feljetonisty. Zagadnienia kulturologiczne, religijne, literackie, tworzenie nowego światopoglądu, wnikanie w najtajniejsze przejawy życia współczesnego — oto bogactwo tej książki. Żaden ważniejszy problemat, żadna kwestja, nurtująca sfery inteligenckie i naukowe, nie ujdzie bystremu oku Skiwskiego. Wszystkie wahania barometru kulturalnego notuje on z nadzwyczajnem wyczuciem, komentując i wyjaśniając je niezawodnie.

Feljetony jego pociągają subtelnością dialektyki, z pomocą której wykazuje zasługi i grzechy dzisiejszego katolicyzmu, „przewietrza zatęchłe komórki katolicyzmu", szlachetnym spokojem i objektywizmem „clerka", górując nad namiętnościami i zaślepieniem „ideologów".

Esseje literackie uderzają trafnością uwag, łatwością uchwycenia, wymykających się z pod świadomości i definicji, charakterystycznych momentów — czy to będzie podkreślenie aktualności Bolesława Prusa, czy wyłowienie z tomów M. Dąbrowskiej „głęboko ludzkiej fizjognomji humoru", czy świetna charakterystyka Nowaczyńskiego, jako najbardziej współczesnego — przez swą „jazzbandowość" — pisarza i t. p.

Normatywny sposób podejścia do zagadnień i osób, nie teoretyzowanie, lecz ocena i klasyfikacja, szczególnie odpowiadają dzisiejszemu czytelnikowi, który, błądząc w splątanym gąszczu współczesności, żąda jasnego i mocnego drogowskazu. ✱

Leon Kruczkowski: PAWIE PIÓRA. Gebethner i Wolff. Warszawa. Str. 305. Cena zł 6,—.

Po „Kordjanie i Chamie" „Pawie pióra" ostatecznie utwierdzają pozycję L. Kruczkowskiego jako najtęższego epika naszej współczesnej literatury. W szeroko zakrojonych obrazach mieści on i klaruje rzeczywistość o ogromnej skali napięć i przeciwieństw. Jest pełen rozmachu a zarazem pedantyczny, objektywny i bojowy, nieustępliwy i giętki. Obnaża strukturę społeczną wsi, z mistrzowską precyzją oddzielając włókno od włókna, jak chirurg, który demonstruje na żywym objekcie. Jedyny obecnie u nas prozaik rewolucyjny — propaguje pewien światopogląd, w tem znaczeniu, w jakiem wszelka dobra literatura jest propagandowa, — ale nie uprawia agitacji.

W „Pawich piórach" rzecz dzieje się na wsi galicyjskiej w latach 1913 do 1914. W „Kordjanie i Chamie" pierwszoplanowy był konflikt między dworem a wsią, stanowiącą jeszcze jedność interesów gospodarczo-politycznych. W „Pawich piórach" walka klasowa rozgrywa się w łonie samej wsi, między posiadaczami a biedotą mało i bezrolną. Rewizjonizm historyczny w pierwszej powieści Kruczkowskiego godził w powstanie listopadowe i w legendę Kordjana; w drugiej nawiązuje do ruchu niepodległościowego i akcji Strzelca i konfrontuje się z wyspiańszczyzną.

Ośrodkiem akcji jest historja rozparcelowania gromadzkiego pastwiska pomiędzy bogatych gospodarzy i przeznaczenia uzyskanego stąd funduszu na budowę kościoła. Przed czytelnikiem przewija się korowód niezwykle żywych postaci.

Z modnego obecnie pseudospołecznego „neo-naturalizmu", strojącego swoje drobnomieszczańskie filisterstwo w radykalne piórka, „Pawie pióra" wyprowadzają nas na szańce literatury prawdziwie uspołecznionej i bojowej. ✱

Ewa Szelburg - Zarembina: WĘDRÓWKI JOANNY. Gebethner i Wolff. Warszawa. Str. 386. Cena zł 6,50.

Powieść ta jest wysupłana z zupełnie innego świata wyobrażeń, niż ten, w którym beznadziejnie kołacze się nasza dzisiejsza beletrystyka. Jesteśmy tu jak najdalej od uprzykrzonej faktografji powieści reportażowej, od odgrzewanego naturalizmu i obserwacyjek mizdrzących się drobnowidzów, od nudy zapatrzenia w szczególiki, od — co tu gadać — sentymentalnej kołtunerji literatury „szarego człowieka". Niema w „Wędrówkach Joanny" ani cienia szarości, ani źdźbła małych spraw ludzkiego drobiazgu; barwy są napięte aż drapieżnie, wszystko waży się w ciągłej demonicznej walce o rzeczy ostateczne, ludzie są zczepieni w bezwzględnym uścisku, w którym miłość i nienawiść, życie i śmierć „wyrównują się" dialektycznie. Czytelnika porywa nurt wielkiej tragedji, nadludzkiego eposu i poezji — trzy tonacje, których zestrój stanowi dopiero o prawdziwej powieści. W świecie nagiego okrucieństwa, w którym rozpiera się ponuro instynkt miłości i posiadania pani Wincenty, trucicielki trzech mężów, w którym panują chciwość, zaborczość sexu, zabobon — w tym świecie śmiertelnych napięć odbywa się wędrówka wszystko widzącej i bezgrzesznej — choć tającej w sobie wszelki grzech — wizjonerki Joanny od dzieciństwa do dojrzałości. Partja Joanny — to najbardziej wysublimowana poezja, jaką się w ostatnich latach czytało.

Nowa powieść Zarembiny jest pierwszą z trzytomowego cyklu „Matka Judasza" — stanowi jednak i kompozycyjnie, i treściowo zamkniętą w sobie całość. ✱

Zofja Kossak-Szczucka: BEATUM SCELUS. Powieść. Towarzystwo Wydawnicze „Rój". Warszawa 1935. Str. 195. Cena zł 2,—.

Powieść historyczna, akcja odbywa się w pierwszej połowie XVII-tego wieku.

Mikołaj Sapieha, wojewoda brzeski, z godnym polskiego magnata przepychem, jedzie do Rzymu, by tam doznać cudownego uzdrowienia z choroby, która odbiera mu chęć życia. Za poradą świątobliwego męża udaje się przed cudowny obraz Matki Boskiej Gregorjańskiej. Czar obrazu ogarnia wojewodę i na skutek żarliwej modlitwy zostaje całkowicie uleczony z choroby. Budzi się w nim tak głęboka miłość do Matki Bożej, iż czuje, że bez obrazu nie będzie zdolny opuścić Rzymu. Wiedząc, że papież (Urban VIII) nie zgodzi się na podarowanie obrazu, decyduje się na rzecz niezwykłą: przekupuje zakrystjana i przy jego pomocy uwozi potajemnie obraz. Omija zręcznie pościg, dociera do kraju i umieszcza go w swojem rodzinnem mieście Kodeniu. Z obrazu płyną na lud dobroczynne cuda. Papież nakłania wojewodę, by zwrócił obraz, wreszcie, gdy to nie skutkuje, rzuca na niego klątwę. Sapieha znajduje pokrzepienie w obliczu ukochanej Matki Boskiej Kodeńskiej i z hardem czołem nosi na sobie piętno ekskomuniki. Mimo wykluczenia z kościoła nadal zostaje gorącym katolikiem i na sejmie zdecydowanie staje w obronie katolicyzmu, wobec czego papież zdejmuje z niego klątwę. Pieszo odbywa wojewoda pielgrzymkę do Rzymu i obdarowany przez Urbana VIII-go relikwjami, wraca do kraju, gdzie jest jego najdroższy skarb, obraz Matki Boskiej Kodeńskiej, słynący cudami.

Z powieści przebija przemyślana i głęboka wiara autorki. Typ wojewody jest nadzwyczaj piękny i pełny: reprezentuje wolę, poczętą z miłości. Powieść każdemu pomoże w należytem zrozumieniu i odczuciu ducha epoki.

Witold Rodziewicz (Wilejka Powiatowa)

Zofja Kossak-Szczucka: S. O. S.! Powieść. Nakładem Księgarni św. Wojciecha. Poznań. Str. 160. Cena zł 2,50.

Książka niezmiernie ciekawa, porywająca żywą akcją, tłem i ładnym stylem. Czyta się ją jednym tchem. Zwykłe szare życie autorka przedstawiła w sposób niezmiernie interesujący. Bohaterowie powieści to mały Adaś, wyrwany ze szponów nędzy, ze stęchłej atmosfery brudnej izby, przepojonej odorem wódki i wyziewami mydlin, do normalnych warunków, sprzyjających rozwojowi wartości duchowych i zapewniających chłopcu zdrowie. Antoś, Rudek i harcerki, to młode, zdrowe pokolenie, które, dzięki trosce takich jednostek, jak speaker Radnowski, jego siostra Jadzia i ksiądz, zasili w przyszłości kadry twórczych, dzielnych obywateli. Myśl zawarta w książce (dobre zwycięża) została rozwinięta bardzo umiejętnie. Typy ujemne nie budzą w nas nienawiści, ale litość. Jestem zdania, że S. O. S.! będzie rozchwytywana przez młodzież i starszych.

Po przeczytaniu tej powieści mimowoli przypomniał mi się „Hultaj" Rosinkiewicza; coś wspólnego, ta sama atmosfera szlachetnych dążeń, połączonych z pracą.

Ze względu na poruszone zagadnienie, żywość akcji i walory artystyczne: pożądane jest, by książka znalazła się w ręku wychowanków i wychowawców, a z pewnością pomoże im we wspólnej pracy, wzmocni nić łączącą pokolenie młode ze starszymi, rozszerzy horyzont życia, ożywi szlachetne pierwiastki duszy, obudzi wstręt do ciemnych dróg, słowem, jest to piękna książka. Witold Rodziewicz (Wilejka Powiatowa)

Tadeusz Michał Nittman: MAŁY PIŁSUDCZYK. Książka dla młodzieży o Polsce dzisiejszej. Ilustracje St. Haykowskiego, układ graficzny: Atelier Girs-Barcz. Nakładem Głównej Księgarni Wojskowej. Warszawa 1935. Str. 450. Cena w oprawie zł 10,—.

Książka ta, sercem pisana, skupia w sobie to wszystko, czem żyje Polska dzisiejsza. Fabuła jej — to historja dwóch uczniaków, ich radości i smutki, ich zabawy i psoty, sympatje i antypatje. To powieść dla młodzieży o państwie naszem, malowana barwami jasnemi, z pogodną prostotą, z jaką podchodzą 10—14-letni chłopcy do otaczających ich zjawisk.

„Ciągle naprzód", „Głowa do góry" — oto hasła, jakiemi przesiąknięte są kartki tej książki. Dość bowiem łzawych nastrojów, pozostałości z czasów klęsk i niewoli, skoro faktem dziejowym jest dziś to, że po 125-letniej zwycięskiej wojnie o niepodległość mamy swój byt państwowy i prawo do życia narodu zabezpieczone.

W pierwszych rozdziałach tej ciekawej powieści kreśli T. M. Nittman historję walk o państwo niepodległe. Od konfederatów barskich poczynając, przebiega w krótkości bolesne, choć pełne chwały etapy zmagań się rycerzy niepodległości, by epopeją legjonową zakończyć część pierwszą historyczną. Druga część omawia ostateczną rozprawę z najazdem bolszewickim i zmartwychwstanie Rzeczypospolitej. Trzecia wreszcie daje całokształt aktualnych spraw polskich. Autor prowadzi swych młodocianych bohaterów w codziennym trudzie roku szkolnego, zamykając opowieść rozdziałem, w którym nasi bohaterowie spotykają się w noc księżycową z przysposobieniem wojskowem i wojskiem maszerującem w szyku bojowym na nocne ćwiczenia. Tym niejako akordem końcowym o gotowości obronnej kraju kończy T. M. Nittman tę fascynującą wprost opowieść.

W całość wpleciono 6 epizodów z życia najwybitniejszych żyjących „Piłsudczyków". Trzy z nich z młodości pani Aleksandry Piłsudskiej, premjera Prystora i młodzieńczych lat prezesa Sławka napisał autor książki na podstawie autentycznych materjałów, epizod z dzieciństwa Wacława Sieroszewskiego skreślił sam czcigodny prezes Akademji Literatury, epizod o dzieciństwie Marszałka Piłsudskiego pochodzi z pod pióra jego adjutanta kpt. Lepeckiego, wreszcie opowieść z uczniowskich wspomnień p. Prezy-

denta Ignacego Mościckiego dał p. Stanisław Pliszczyński z biura prasowego Kancelarji Zamkowej.

Daleka od jakichkolwiek tendencyj politycznych wpaja jednak poszanowanie państwa, karność i patrjotyzm państwowy, te fundamenty, na których wspiera się każdy ustrój, bez których runie najpotężniejsza organizacja społeczna. Celem jej jest dopomóc w wychowaniu nowego typu obywatela, który wielkie dzieło swych ojców poprowadzi dalej ku Polsce potężnej i szczęśliwej. ✱

Marja Reutówna: MARYJKA. Księgarnia św. Wojciecha, Poznań. Str. 230. Cena zł 2,50.

Powieść przedstawia okres walk o szkołę polską w Wilnie. Bohaterka tej powieści jest córką barona niemieckiego (w dawnych Inflantach polskich w okolicy Rygi) i Polki. Mimo atmosfery niemieckiej w domu otrzymuje od matki wychowanie w duchu polskim i katolickim. Po śmierci matki, gdy ojciec z macochą zmuszają ją do przejścia na ewangelicyzm i wyjazdu do szkoły niemieckiej w Berlinie, jako 13-letnia dziewczynka ucieka z domu rodzicielskiego. I po pewnych tarapatach dostaje się do Wilna. Tu zaopiekowała się nią dyrektorka tajnej polskiej szkoły średniej dla dziewcząt. Po ukończeniu tej szkoły i zdaniu egzaminów w Krakowie, zostaje nauczycielką prywatną w domu ziemiańskim w Połoczczyźnie. Tu dzięki jej staraniom i pracy powstają szkoły prywatne polskie dla ludu. Czyni ofiarę ze swoich studjów naukowych we Lwowie, gdyż przerywa je, aby wrócić i opiekować się chorym i sparaliżowanym ojcem w domu, a następnie na wygnaniu w czasie wojny światowej. Powieść kreśli obrazy z dziejów walk o tajną szkołę polską. Bohaterka daje przykład gorącego ukochania rodziny. Wraca do chorego ojca, aby opiekować się nim, choć ten się poprzednio jej wyparł. Dzięki niej jeden z braci został uratowany. (Widzimy go w 1919 r. w szeregach wojska polskiego.) Od początku do końca powieść przeniknięta patrjotyzmem.

Ze względu na szlachetne tendencje książka powyższa jest pożyteczną lekturą dla młodzieży. Ale i starsi zapewne z przyjemnością przeczytają tę powieść. Ludwik Koza (Łódź)

Jan Kilarski: BIAŁY KRÓL GONAWY. Dzieje Polaka wśród Murzynów Haiti. Nakładem Księgarni św. Wojciecha. Poznań. Str. 128. Cena zł 2,50.

Faustyn Wirkus (z pochodzenia Polak), porucznik marynarki Stanów Zjednoczonych Ameryki Półn., brał udział w zarządzie okupacyjnym wyspy Haiti (od 1915 do 1929 r.). Pełniąc tam przez kilka lat służbę, poznał życie Murzynów, zyskał ich miłość i poważanie tak, że został ogłoszony królem Gonawy, małej wysepki przy wyspie Haiti. Bohater nie jest anglosaskim czy niemieckim włóczęgą, który prawem silniejszego zagarnia władzę i każe ogłosić się królem. Nie jest to Amerykanin, któremu próżność każe zakupić tytuł królika. Jest to człowiek, który traktuje jako cel swego życia, jako swą misję — ułatwienie życia swym bliźnim o czarnej barwie skóry. Do objęcia tego stanowiska przygotowuje się sumiennie przez kilka lat. Poznaje życie mieszkańców Haiti. Wiele ułatwień w swej pracy zawdzięcza „rodakom" potomkom niedobitków legjonistów polskich, wysłanych na San-Domingo przez Napoleona.

Książka ta może być pożyteczną i pouczającą lekturą dla dzieci zwłaszcza dla VI klasy szkoły powszechnej. Ludwik Koza (Łódź)

L. Krzemieniecka: BYŁ SOBIE JEDEN DOM. O HELENCE, CO NA TARKI POSZŁA. TAJEMNICZE ODWIEDZINY. Z ilustracjami K. Sopoćki. Książnica-Atlas. 1935. Cena po zł 2,—.

Trzy nowe książeczki tak lubianej przez dzieci autorki p. Lucyny Krzemienieckiej, zdobędą jej pewno tysiące nowych przyjaciół wśród naj-

młodszych czytelników polskich. „Był sobie jeden dom..." to trzy historje z życia miejskiego. W wielkiej czteropiętrowej kamienicy żyją sobie raz w „dobrej zgodzie", to znów, ale na krótko — w „złej niezgodzie" ludzie szarzy, prości, ludzie codziennej twardej pracy.

Druga książeczka „O Helence, co na tarki poszła" zawiera również trzy opowiadania, te znów ze środowiska wiejskiego i przyrody. A więc o Helence, wiejskiej dziewczynce, jak to w dzień św. Barbary uzbierała w lesie tarek i z dobrego serca dopomogła kupcowi z Warszawy, co dla swej jedynaczki Kaprysieńki napróżno tarek po lesie szukał.

Trzeci tomik, „Tajemnicze odwiedziny", w barwnym, jakby kinematograficznym obrazie przedstawia zmiany w życiu domu miejskiego w ciągu całego roku. Dwanaście miesięcy — to owi goście, którzy w „tajemnicze odwiedziny" przyszli do Zbigniewka, leniącego się nad zadaniem o dwunastu miesiącach. Jak przyszli, niewiadomo — „chyba pies stary kosmatą łapą drzwi im otworzył..."

Świetne są ilustracje Sopoćki, który tak doskonale wniknął w słowa i intencje autorki powiastek, że obrazy jego stanowią nieodzowne dopełnienie tego, czego słowem wprost powiedzieć się nie da, a co tylko pod wpływem słowa widzi czytelnik w swej wyobraźni.

Druk i reprodukcje ilustracyj, wykonane techniką ofsetową w Zakładach Graficznych S. A. „Książnicy-Atlasu" we Lwowie są wyrazem najdoskonalszym nowoczesnej techniki graficznej. ✠

Michał Tarnowski: ZAMARŁE STOLICE CEJLONU. Notatki z podróży z 16 rycinami i 2 mapkami. Bibljoteka „Dookoła Ziemi" T. XIV. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1934. Str. 159. Cena zł 3,—.

W Bibljotece „Dookoła Ziemi" ukazała się ostatnio nowa książka z serji podróżniczej: dwutomowa praca o Cejlonie — Michała hr. Tarnowskiego. Choć każdy tom jest dla siebie osobną całością i jako taki może być czytany, to jednak wiążą się one w całość. Pierwsza część „Zamarłe stolice Cejlonu", zawiera przeważnie opisy ruin i zabytków historycznych; część druga, pod tytułem „Cejlon — Wyspa Rajska" składa się przeważnie z opisów wnętrza kraju, przyrody i ludzi. Choć książki te nie są dziełem literata, lecz dziennikiem z podróży zwykłego turysty, z dnia na dzień pisanym, to jednak właśnie dzięki swej bezpośredniości, dzięki chwytaniu i utrwalaniu wrażeń „na gorąco", przenoszą czytelnika w atmosferę opisanych krajów, dając przytem wiadomości historyczne i krajoznawcze, w dostatecznej ilości, aby pouczyć o dziejach Cejlonu, przyrodzie i jego bogactwie. Rzecz napisana bezpretensjonalnie i lekkim stylem, czyta się łatwo. Może stać się miłą i pożyteczną lekturą zarówno dla dorosłych, jak i dla młodzieży. ✠

Bronisław Pawłowski. HISTORJA WOJNY POLSKO-AUSTRJACKIEJ 1809 r. Nakładem Głównej Księgarni Wojskowej w Warszawie. Str. XXVIII + 551. Cena zł 8,50.

Wojna w 1809 r., jaką prowadziło z Austrją Księstwo Warszawskie, była dotychczas znana i badana pod względem politycznym, podczas gdy pierwiastek wojskowy i działania wojenne traktowano niedostatecznie lub fragmentarycznie. Przyczyn należy się dopatrywać w tem, że nikt nie zdołał zebrać i zbadać całokształtu źródeł, odnoszących się do tego zagadnienia. Tego mozolnego zadania podjął się dopiero ppłk. dr. Bronisław Pawłowski w swej pracy p. t. „Historja wojny polsko-austrjackiej 1809". Zgromadził on i krytycznie przejrzał wszystkie istniejące źródła rękopiśmienne i drukowane: polskie, austrjackie i francuskie i wykorzystał istniejącą literaturę przedmiotu. Charakterystyczne, że działania wojenne są przedstawione w pracy nietylko ze strony polskiej, lecz i nieprzyjacielskiej, co stanowi pierwszą na większą skalę próbę w naszej historjografji wojskowej. Tylko dzięki takiemu przedstawieniu można dokładnie poznać

przebieg kampanji i wyrobić sobie o niej należyty sąd. Praca ta, wzorowo opracowana pod względem metodycznym, zawiera w przedmowie omówienie źródeł i opracowań, we wstępie stan Księstwa Warszawskiego w przededniu wojny oraz organizację i taktykę obydwóch stron walczących. W części głównej szczegółowe i gruntowne omówienie całego przebiegu działań wojennych w tej kampanji, ponadto liczne odsyłacze w tekście, przytacza rozkazy, raporty, meldunki i t. p. daje plany i szkice. Przy końcu zamieszczono załączniki z raportami wybitniejszych ówczesnych osobistości wojskowych.

Autor skrupulatnie bada i ocenia z punktu widzenia wojskowego pracę dowódców, każdą sytuację, uwydatnia fazy i rozwój akcji, z podkreśleniem popełnionych błędów. Ponieważ w ścisłym związku z wojną idzie zawsze ówczesny stan polityczny i gospodarczy, stąd w dużej mierze w pracy omówione są też i te dziedziny. Najwięcej stosunkowo miejsca poświęcono osobie naczelnego wodza ks. Józefa Poniatowskiego, centralnej postaci całej ówczesnej akcji cywilnej i wojskowej. Uwydatniono jego zdolności wojskowe i organizacyjne a przedewszystkiem wielką pracowitość. Gruntowna i wyczerpująca ta praca stanowi jedną z najpoważniejszych pozycyj w naszej literaturze historyczno-wojskowej. ✱

Dr. E. Kossman: ŚLADAMI DAWNEJ ŁODZI. Wydawnictwo Tow. Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi. 1934 r. Str. 32. Cena zł 1,30.

Łódź, ten polski Manchester, jest obecnie coraz częściej przedmiotem badań naukowych. Łódź, jako zjawisko naszych dziejów gospodarczych, przewidziane jest do opracowania w klasie VI przez program historji.

Szkoła powszechna winna dać uczniom zrozumienie swej miejscowości. Ale współczesne miasto (czy wieś) nie jest tylko współczesnym fenomenem, nie zjawiło się całkowicie w jednej chwili jak bogini Atena z głowy swego ojca. Na jego życie i powstanie składała się praca wielu pokoleń. Uczniowie winni dojść do zrozumienia, jak ludzie pracą i kulturą w ciągu wieków opanowali przyrodę i urobili swój światopogląd. Winni oni badać swoją miejscowość pod względem historycznym, geograficznym, ekonomicznym, przyrodniczym i społecznym. Uczniowi, który aktywnie zbada taki kompleks miejscowości, stanie się ta miejscowość bliską. Zrozumie tę przeszłość, której on jest spadkobiercą, więcej świadomie nastawi się do swoich obowiązków wobec mieszkańców tej miejscowości.

Omawiana książeczka stara się „odtworzyć krajobraz z tych dawnych czasów, gdy kołatanie krosien nie stanowiło jeszcze jego pieśni codziennej, gdy czyste i wonne powietrze rozbrzmiewało melodją szumiących lasów i potoków". Zawiera 8 rozdziałów: 1. Puszcza łódzka i prałodzianie. 2. Grody naszych okolic. 3. Wieś w służbie księcia i grodu. 4. Wsie Łódź i Widzew na prawie niemieckiem. 5. Łódź miasteczko biskupie. 6. Klucz łódzki w czasie złotego wieku. 7. W okresie upadku. 8. Wycieczka na Stare Miasto. Oprócz tego zawiera 14 rycin, rysowanych przez Antoniego Szydłowskiego.

Książeczka ta może być cenną pomocą w nauczaniu historji w VI kl. szkoły powszechnej nietylko w Łodzi i jej najbliższej okolicy, ale i w innych miejscowościach. Ludwik Koza (Łódź)

Michalina Grodzicka: JENERAŁOWA ZAMOYSKA. Nakładem Księgarni św. Wojciecha. Poznań 1934. Str. 60. Cena zł 1,20.

Książka niniejsza nie jest biografją Jadwigi z Działyńskich Zamoyskiej, lecz raczej omówieniem programu pracy Zamoyskiej. Autorka omawia szerzej dzieło Zamoyskiej „Szkoła życia", uwypukla jej poglądy na pracę ręczną, umysłową, duchową, czytanie Pisma św., na rodzinę, wychowanie, któremu Zamoyska szczególnie dużo uwagi w swojem życiu poświęciła. — Dobrzeby było, gdyby autorka szczegółowiej przedstawiła życie Zamoy-

skiej. W Polsce dotąd nie mieliśmy wogóle jeszcze książki jakiejkolwiek o tej wybitnej postaci, dopiero w ostatnich miesiącach Ks. M. Rode w książce: „W służbie Boga i Ojczyzny" szerzej nieco życie Zamoyskiej potraktował. X.

OPOWIADANIA ŻOŁNIERSKIE. Praca zbiorowa. (Bibljoteczka Żołnierza Polskiego, tomik XXV). Wojskowy Instytut Naukowo - Oświatowy. Warszawa, 1935. Str. 135. Cena zł 1,60.

Książka stanowi zbiorek opowiadań o różnorodnej treści, obrazującej w różnych sytuacjach życie żołnierza na wojnie i podczas pokoju. Składa się nań 6 następujących opowiadań:

1) Magdalena Nadolska — Hołubska: Dzieciaki. 2) Feliks Murawa: Trzy krzyże. 3) Wojciech Staniszewski: Zemsta Piotra Dziuby. 4) Mieczysław Jarosławski: Upał. 5) Konrad Jotemski: Siatkówka. 6) Henryk Zwaryczewski: Ślub.

Wszystkie wiernie przedstawiają życie i duszę żołnierza, jego bohaterstwo, zamiłowanie do służby wojskowej, miłość i przywiązanie do dowódców oraz dużą koleżeńskość i życzliwy stosunek do ludności cywilnej.

Zawierają one kolejno: obrazek z powstania górnośląskiego, w którem podkreślono patrjotyczny i bohaterski zapał młodzieży z Korpusu Kadetów ze Lwowa; obrazek z działań plutonu naszej kawalerji, odciętego i walczącego zwycięsko w ciężkich warunkach z bolszewikami; serdeczne współżycie K. O. P. z ludnością cywilną; życie marynarzy na okręcie; rozwój i propagandę sportu i obrazek z dziejów 1 Brygady Legjonów Polskich.

Ze względu na ciekawą treść, jak i tendencje wychowawcze zainteresują one każdego, a w szczególności starszą młodzież i osoby wojskowe. Książka zawiera w tekście 7 rysunków Horowicza. ✱

Malczewski Marjan: WYKŁADY O NOWEJ KONSTYTUCJI POLSKIEJ wraz z tekstem ustawy konstytucyjnej i artykułów przejętych z konstytucji uchylonej. Poznań, 1935. Skład główny: Księgarnia św .Wojciecha. Stron 36. Cena zł 0,90.

Aktualna broszura omawia w szeregu referatów tekst ustawy konstytucyjnej nie w suchych artykułach czy paragrafach, lecz w formie przystępnego wykładu, mającego służyć przedewszystkiem stowarzyszeniom, które niewątpliwie szukać będą materjału odczytowego na ten temat. Jednak i czytelnik, kupujący tę broszurę tylko dla własnego użytku, znajdzie w niej to, co go w związku z nową ustawą ciekawi.

Autor poprzedził każdy wykład króciutkim wstępem teoretycznym, dając tem samem pogląd popularno-naukowy na zagadnienia prawa konstytucyjnego. Dodatnią stroną tej pracy jest to, że autor abstrahuje od wszelkiej oceny politycznej. Załączone wskazówki metodyczne mówią, jak się posługiwać wykładami stosownie do potrzeb danego środowiska. Przy końcu załączono tekst nowej konstytucji. ✱

ŻYWE SŁOWO. Materjały do wykładów, pogadanek i dyskusyj, pod redakcją X. W. Klimkiewicza. Cena 1 egz. 15 gr.

Ukazał się dalszy cykl wykładów (nr. 25—37) na temat przygotowania dziewcząt do małżeństwa. Szereg autorek omawia w nim następujące kwestje wchodzące w skład tego zagadnienia: zawieranie znajomości młodych z młodymi, wybór męża, narzeczeństwo, obowiązki przedślubne, istota sakramentu małżeństwa, liturgja ślubu, nowy świat kobiecy, wychowanie dziecka i zdrowie rodzinne.

Znajomość życia i podstaw, na których opiera się dobro i szczęście kobiety w małżeństwie, oto zalety tego cyklu. Forma przystępna, szczegółowa zaś dyspozycja ułatwi prelegentkom przyswojenie sobie poszczególnych myśli.

Dalsze numery omawiają tematy następujące: nr. 38: Czem jest dla nas papież?, nr. 39: Jak walczyć z pijaństwem?, nr. 40: W drodze do małżeństwa (początek cyklu przygotowania do małżeństwa dla młodzieży męskiej). ✱

G. A. Mokrzycki, profesor Politechniki Warszawskiej: PRZESZŁOŚĆ, TERAŹNIEJSZOŚĆ I PRZYSZŁOŚĆ LOTNICTWA. M. Arct. Warszawa 1935. Str. 128, rys. 119. Cena zł 6,—.

Książkę tę dziś, w okresie coraz wzmagającego się zainteresowania lotnictwem, winien przeczytać każdy. Autor zawarł w niej przystępnie podany całokształt wiedzy o lotnictwie. W jasnych i zwięzłych zdaniach, opierając się na nader licznych i świetnie dobranych ilustracjach, rzuca krótki rys historyczny lotnictwa, poczem wtajemnicza czytelnika w zasady lotu wszystkich dziś znanych aparatów lotniczych, a więc balonów, skrzydłowców, mięśniowców, śmigłowców, wiropłatów, wiatrakowców, szybowców i samolotów.

Zkolei autor opisuje zastosowanie lotnictwa w czasie wojny i podczas pokoju, by wreszcie roztoczyć przed czytelnikiem obraz lotnictwa przyszłości: aparatów rakietowych, lotów stratosferycznych, a nawet lotnictwa dalekiego jutra — komunikacji międzyplanetarnej. Bogata treść książki znalazła odpowiednią oprawę: wspaniały papier, staranny druk i olbrzymia ilość pięknych i ciekawych rycin tworzą wysoce artystyczną całość. ✱

WSKAZÓWKI DLA UCZNIÓW PRZYSPOSOBIENIA ROLNICZEGO. S. A. „Ostoja". Poznań 1935. Str. 40. Cena zł 0,30.

Broszurkę tę możnaby nazwać katechizmem uczestników konkursów przysposobienia rolniczego, ponieważ w krótkich pytaniach i odpowiedziach streszcza podstawowe wiadomości z zakresu przysposobienia rolniczego.

Wartość i użyteczność tej broszurki jest bardzo duża, opracowana bowiem została przez długoletnich kierowników przysposobienia rolniczego. Umieli oni z zasobu swej wiedzy wydobyć rzeczy najważniejsze, które przyswoić sobie powinien, jako minimum każdy uczeń p. r. Dyspozycja tematu przejrzysta, styl jasny i zwięzły. ✱

Dr. Jerzy Kremky: HODOWLA MOTYLI. M. Arct. Warszawa 1935. Str. 71, rys. 24. Cena zł 1,—.

Broszurka ma na celu rozbudzenie wśród młodzieży zamiłowania do hodowli motyli. Autorowi zależy na odwróceniu uwagi młodzieży od tępienia żywych stworzeń, a wdrożeniu jej do obserwacyj biologicznych. Tendencje autora pokrywają się z obecnemi wskazaniami programów ministerjalnych dla gimnazjów i szkół powszechnych, książeczka zatem powinna się znaleźć we wszystkich bibljotekach szkolnych. Autor omawia w niej szeroko sposoby odszukiwania gąsienic i poczwarek motyli w różnorodnych środowiskach oraz daje wskazówki, jak należy prowadzić hodowlę, aby otrzymać wyniki możliwie naturalne. ✱

Kazimierz Tarwid: MUCHÓWKI MIESZKANIOWE. M. Arct. Warszawa 1935. Str. 42, 25 rys. na dwóch tablicach. Cena zł 0,80.

Niewielka ta książeczka przeznaczona jest przedewszystkiem dla nauczycielstwa i uczniów. Autor zupełnie słusznie i z dużem powodzeniem odstąpił od dotychczasowych szablonów, dając zupełnie nowe ujęcie. Cała bowiem książka nietyle informuje czytelnika, ile naucza go i prowadzi na drogę samodzielnych, aktywnych obserwacyj.

W dążeniu, by książka jak najlepiej spełniła swoje zadanie pogłębiania wiadomości w danym dziale przyrody, autor wprowadza wiele nowych pomysłów, wśród których szczególnie się wyróżniają klucze do oznaczania muchówek żywych i przejrzyste tabelki, ilustrujące potrzeby życiowe poszczególnych gatunków muchówek mieszkaniowych. ✱

WYCINKI.

Wymowa polszczyzny przez radjo.

Dla każdego, kto zdaje sobie sprawę z powagi spraw językowych, wydaje się co najmniej dziwny brak zainteresowania się fonetyków polskich sprawami wymowy polszczyzny przez radjo. Czyżby naprawdę słuszne było zdanie, zarzucające badaczom brak kontaktu z bieżącem życiem i nowemi zjawiskami? Dzisiejsza polszczyzna, wbrew może rozpowszechnionemu mniemaniu, nie jest czemś jednolitem i skostniałem, jak np. łacina czy język grecki. Polszczyzna jest tworem żywym, jest językiem zróżniczkowanego społecznie i kulturalnie narodu, a więc jest zespołem bardzo zróżniczkowanych systemów językowych. W polszczyźnie możemy wyodrębnić język warstw kulturalnych, rozumiejąc przezeń zwyczaje językowe ludzi, którzy ukończyli co najmniej szkołę średnią. I znowu nie jest to bynajmniej język jednolity, gdyż dwie jego postacie: język, którym codziennie mówimy, i język, który czytamy w druku, różnią się między sobą poważnie. Dalej nawet: inaczej mówimy w domu (nie dobieramy w rozmowie wyszukanych słów, a owe codzienne słowa i zdania wymawiamy niestarannie), inaczej, gdy nam przyjdzie zabrać głos na jakiemś posiedzeniu, uroczystości, akademji, wiecu.

Również język literacki inaczej wygląda w powieści a inaczej w książce naukowej, czyli, że i ta postać polszczyzny ma przynajmniej swoje dwie równouprawnione oboczności. Jeśli dodamy t. zw. języki zawodowe, często niezrozumiałe dla laików, (np. rozmowy Polaków-lekarzy na fachowe tematy i niezrozumiałe dla Polaków-inżynierów — i odwrotnie) oraz gwary i dialekty, będziemy mieli mniej więcej pełny obraz różnic językowych żywych dziś w obrębie tej jednej wielkiej całości, którą nazywamy współczesną polszczyzną.

Że te czysto teoretyczne rozważania miały w radjo swoje doniosłe praktyczne znaczenie, świadczą trudności, z jakiemi borykali się prelegenci radjowi, nie mogący mimo dużych wysiłków znaleźć wspólnego języka ze słuchaczami — no i błędy, które codziennie niemal w radjo popełniano. Był to problem tak poważny, że główna rada programowa zleciła komisji odczytowej opracowanie specjalnych wskazówek dla prelegentów, z których wynika, że w radjo, jeśli chodzi o odczyty i pogadanki, używać należy *mówionej odmiany języka wspólnego*, nie tej jednak z posiedzeń, uroczystości, akademij i wieców, ale raczej tej z codziennych rozmów w domu. Czy jednak zupełnie identycznej? Tu dochodzimy, zdaje się, do pojęcia specjalnego języka radjowego, gdyż słownictwo i wymowa potocznej polszczyzny muszą być w radjo korygowane przez wymagania absolutnej

poprawności, nie zawsze respektowanej należycie w domu, na ulicy i w kawiarni. — Jak tę poprawność osiągnąć?

Wyróżniliśmy poprzednio w obrębie wspólnego języka kulturalnych warstw Polaków kilka oboczności, jednak nie wszystkie. Istnieją jeszcze dalsze, czasem nawet dość głębokie różnice w słownictwie i wymowie między poszczególnemi miastami Polski i jej dzielnicami. Nie chodzi tu oczywiście o polszczyznę Szczepka i Tońka, Ciotki Albinowej, „Berów i bojków śląskich“ itp., ale o przeciętne słownictwo i wymowę inteligenta z Warszawy, Krakowa, Lwowa, Poznania czy Wilna, czyli o te specyficzne odrębności językowe, które bezapelacyjnie stwierdzają przynależność do jednej z wymienionych „prowincyj“.

Że radjo nie może ich tolerować w wymowie swoich prelegentów — to jasne, choćby dlatego, iż właśnie przemówienia radjowe dla wielu warstw i okolic są normą poprawnej polszczyzny, lub tą normą coraz bardziej stawać się powinny. Pod tym jednak względem żywa mowa znajduje się w gorszem położeniu od pisma, które ma ortografję, ustaloną oficjalnie przez Akademję Umiejętności.

Tak więc, jak we współczesnej polszczyźnie warstw kulturalnych wyodrębniliśmy kilka różnych systemów językowych, tak i w fonetyce kulturalnej polszczyzny, czyli w sposobie wymawiania wspólnego języka warstw oświeconych, możemy rozróżnić przynajmniej dwa odmienne sposoby: codzienny, normalny, naturalny — i niecodzienny, raczej sztuczny, teatralny i uroczysty, jakby wzorowany na systemie ortograficznym, obowiązującym dzisiejszą polszczyznę.

Jeśli więc radjo osiągnęło już taki stopień samodzielności, że uświadomiło sobie odrębność swego języka od języka literatury pisanej, zdaje się, że nadszedł czas, aby i sprawy wymowy radjowej uregulować ostatecznie. Prelegenci radjowi, to przecież nie absolwenci kursów wymowy szkół dramatycznych, to nie aktorzy, którzy specjalnie byli szkoleni do takiego a nie innego sposobu wymawiania polszczyzny. Może nawet i dobrze, że prelegenci nie mówią polszczyzną sceniczną, estradową, — gdyż właśnie przez to mowa ich jest często naturalna i bliższa słuchaczom.

Chodzi tylko o to, aby naturalny sposób wymawiania polszczyzny był oczyszczony z wszelkich, często błędnych, niezgodnych z duchem języka naleciałości „prowincjonalnych“, a zwłaszcza tych naleciałości w słownictwie i fonetyce, których źródło leży we wpływie języków zaborców na codzienną wymowę. Tylko wtedy, gdy osiągnie się w radjo jednolitą wymowę u prelegentów z Poznania i Wilna, z Krakowa i Starogardu, ze Lwowa i Pińska, można będzie mówić o wzorze, jaki codziennie, niemal co godzina stawia radjo swym słuchaczom.

(Gazeta Polska.) Dr. F. P.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Lekcja: „Główne rzeki Europy". (Nr. 6-7/1935.)

Odpowiedź p. kol. Kalasowi:

Podejście do lekcji oczywiście może być różne i nikt z autorów nie twierdzi, jakoby jego sposób rozwiązania był najlepszy.

Z czego składa się owo, według autora krytyki „nudne i suche" rozpoczęcie lekcji „jakby odpytanie starej czy zadanej lekcji"? — Z nawiązania kilku pytaniami do znanych już dzieciom pojęć w odniesieniu do nowej lekcji. Należy się zastanowić, czy postawienie czterech czy pięciu pytań, odwołujących się do pamięci ucznia, jest „nudne i suche"? Myślę, że nie, ponieważ daje im możność wypowiedzenia się i skontrolowania trwałości pamięci. Definicje „zlewiska" i „działu wód" w lekcji, która się wokoło tych terminów obraca, z konieczności powtórzone być muszą, choćby dlatego, że od lekcji o hydrografji Polski upłynęło co najmniej cztery miesiące, a takie terminy, jak „zlewisko" są przez dzieci bardzo często źle interpretowane mimo uprzedniego wdrożenia tych pojęć. (Myli tu bowiem sama treść słowa.) Uważam więc za konieczne powtórzenie tego, na czem oparta jest cała lekcja i można powiedzieć cała geografja regjonalna, w której uczeń spotyka się stale z takiemi powiedzeniami: „leży w dorzeczu", „leży w zlewisku", „leży na dziale wód".

Autor nie znalazł nic w programach o definicjach w nauczaniu geografji w kl. V, „podobno uznano je za wiatr słów". Geografja — to konkret, domagający się zdefinjowania pojęć, zwłaszcza jeżeli chodzi o elementy geografji ogólnej. Dlatego **definicja** nie jest w geografji „wiatrem słów", ale w wielu wypadkach **koniecznością**. Nie umiem sobie wyobrazić, jak można omawiać temat: „Przegląd zlewisk i dorzeczy głównych rzek", nie ustaliwszy terminu: „zlewiska".

Ze zdziwieniem przeczytałam też zdanie: „Szkoda, że nie powiedziała autorka nic a nic o definicjach w nauczaniu geografji"..; otóż choćby dlatego, że pisałam tylko lekcję, a nie rozprawkę o definicjach.

Dalej nadmienia autor, „temat ten, opracowany w formie podróży, interesowałby więcej". Wszystko zależne jest od zapatrywań; osobiście jestem zdania, że nietylko nie interesowałby, ale byłby nawet niedorzecznością. Podróżowanie po mapie przeszło już w histerję u niektórych nauczycieli, zanudzających dzieci przy lada okazji podróżami. Co mówi o tem program? „Geografję szczegółową (a nie ogólną, do której należy hydrografja) najlepiej opracowywać w formie podróży..., podróże winny posiadać charakter sugestywny i oparte muszą być na ilustracjach

i lekturze". Nie umiem sobie wyobrazić lekcji tej, opracowanej w formie podróży, w której jeszcze „byłoby dużo okazyj do porównań z hydrografją Polski".

Nie potrafię wyczyniać po mapie piruetów od rzeki do rzeki, co w rezultacie dałoby dopiero nudę i byłoby wielką stratą czasu. Podróż rzekami wskazana jest tylko wtedy, gdy przeprowadza się przegląd krain, leżących nad daną rzeką, ewentualnie i wtedy, kiedy uczniowie zapoznają się z rzekami i kanałami w Polsce i jako efekt końcowy wyzyskają tę umiejętność do podróżowania, ale nigdy i pod żadnym warunkiem po rzekach Europy. Trudno, nauka musi być też czasami pracą, a nie tylko rozrywką.

Jeżeli chodzi o tę lekcję i zainteresowanie uczniów, to osiągnęłam je w zupełności. Uczniowie pracowali samodzielnie, rysowali, notowali, obliczali — nikt się nie nudził, bo nie miał na to czasu. Cel lekcji został osiągnięty, rzeki dzięki scharakteryzowaniu ich uosobiły się, niejako przemówiły, nabrały dynamiki. A programowi stało się też zadość, czytamy w nim bowiem... „w ciągu całego roku robić należy pomiary długości rzek i zaznaczania na mapkach konturowych".

A teraz co do ostatniego zarzutu. „Zastrzeżenie budzi definicja, że dział wód — to wał, który odgranicza od siebie dwa zlewiska; mogą nim być góry, lub wyżyny". Autor kwestjonuje powiedzenie nie moje, ale najznakomitszych geografów-naukowców, którzy w ten sposób definjują ten termin, ilustrując nawet schematycznym rysunkiem ten wał. Autor twierdzi, że działem wód jest też „malutkie wzniesienie, często niedostrzegalne"(?) Wyraz „malutkie" — to żadne określenie w geografji.

Poznań. J. Makosińska.

NASZE ECHA.

Z powodu braku miejsca (dział bibljograficzny zajął 16 stronic!) nie daliśmy tym razem żadnych odpowiedzi, pozostawiając je razem z dalszemi głosami dyskusyjnemi do następnego zeszytu. Red.

PYTANIA:

19. *Jak zorganizować pracę oświatową pozaszkolną (społeczną) w środowiskach obojętnych, trudnych i zaniedbanych (metody pracy, postawa nauczyciela)?*

20. *Gdzie można znaleźć opis bitwy pod Trzcianą, gdzie hetman Stanisław Koniecpolski pobił Szwedów 27 VI 1629 r.?*

Powtarzamy pytanie, na które nie otrzymaliśmy żadnej odpowiedzi:

1. *Na czem polega nauczanie religji metodą Bergmanna lub Kautza i Schüsslera?*

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu